

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marlene Sofia Alexandre

**A poesia como instrumento potencializador
do desenvolvimento da escrita criativa**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marlene Sofia Alexandre

A poesia como instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita criativa

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Teresa Sarmento

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Marlene Sofia Alexandre

Endereço Eletrónico: marlene_alexandr@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13350252

Título do Relatório de Estágio: A poesia como instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita criativa

Orientadora: Professora Doutora Teresa Sarmento

Ano de Conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:_____

Agradecimentos

O trabalho que levei a cabo ao longo de todo o meu percurso académico não teria sido igual sem o incentivo e contributo de algumas pessoas. Como tal, em sinal de toda a minha gratidão, estima e carinho, considero relevante referenciá-las aqui.

Agradeço a todos os docentes com quem me cruzei ao longo de todo o meu percurso académico, pois sem eles este momento não passaria de uma utopia.

Um agradecimento sentido à Professora Fernanda Leopoldina Vieira pela partilha de conhecimentos. Agradeço-lhe também o desafio e a exigência, pois tornou-me uma profissional mais forte e mais capaz.

Um outro agradecimento sentido à Professora Teresa Sarmento pela disponibilidade incessante, pelo apoio, dedicação e pela partilha de saberes que tanto contribuíram para o meu crescimento. Deixo aqui expressa toda a minha gratidão, pois sem o seu apoio este trabalho não existiria.

À professora Ana Maria Lopes, à educadora Sofia Afonso e à auxiliar Elisabete Marante, um enorme obrigada por toda a dedicação e apoio para me ajudarem a ser melhor, pois com a vossa presença e sabedoria pude crescer e compreender a essência da palavra “educar”.

Agradeço às minhas companheiras de formação, pois sem vocês este percurso não seria o mesmo, com toda a certeza. Em especial à Ana Araújo que comigo partilhou angústias, alegrias e experiências únicas.

À minha grande amiga Cláudia Mendes um muito obrigada, por todo o apoio incessante, por acreditar que seria capaz e pela amizade incondicional. O teu apoio foi determinante para a concretização deste meu sonho. Obrigada às minhas amigas Sofia Peixoto, Sofia Marques e Matilde Rodrigues por acreditarem e pelo vosso apoio.

À minha família, às minhas irmãs Rita e Tânia e ao meu padrinho, um obrigado profundo pelo apoio e amor. À minha querida mãe, minha heroína, apenas posso agradecer todo o sacrifício e dizer-lhe que não foi em vão, consegui, conseguimos!

Um obrigada muito especial a todas as crianças com quem tive oportunidade de trabalhar, pois para sempre guardarei os beijos, os abraços e as palavras trocadas. A todas vocês um muito obrigada, pois sem vocês não faria sentido.

Resumo

Tendo em mente a necessidade atual do desenvolvimento da educação literária em contexto escolar, no presente trabalho de investigação-ação procuramos averiguar em que medida as estratégias utilizadas fomentam o gosto pela poesia e desenvolvem a expressão escrita dos alunos e a sua criatividade.

Durante a intervenção pedagógica propusemo-nos a desenvolver a escrita criativa e pessoal dos alunos, partindo da apreciação da poesia e do seu valor estético.

As atividades pedagógicas desenvolvidas em torno da poesia não privilegiaram um trabalho centrado na interpretação do texto poético, pois a nosso ver essas atividades não são pedagogicamente motivadoras, na medida em que cada criança interpreta o poema à sua maneira, recriando-a à sua imagem em função da sua experiência de vida e imaginação.

No desenvolvimento da expressão escrita, e em particular da escrita em termos pessoais e criativos, o recurso a jogos poéticos como, por exemplo, os acrósticos, os topogramas e os caligramas sustentaram a ação educativa.

Todo o trabalho de investigação foi desenvolvido segundo a metodologia de investigação-ação preconizada por Cohen e Manion (1990). Como tal, este trabalho pretende, também, apresentar e refletir sobre a postura reflexiva, crítica, participativa e investigativa a adotar pelo professor/investigador no contexto de investigação.

Na elaboração deste projeto de investigação-ação definimos como um dos principais objetivos a promoção e dinamização de momentos de aprendizagem significativa para o desenvolvimento e crescimento da criança. Em simultâneo, procuramos desenvolver competências e saberes, como meio de desenvolvimento da profissão docente.

Abstract

Bearing in mind the current need of the development of education focused on literature, in schools, in this essay of research / action we seek to ascertain to what extent the strategies used foster a taste for poetry and develop students' writing skills and creativity.

During the educational intervention we proposed to develop the creative and personal writing of students, from the analysis of poetry and its esthetic value.

The pedagogical activities developed around the poetry did not privileged the work focused on interpretation of poetic text, because we believe these activities are not motivating the students in a pedagogic way, since each child interprets the poem in its own way, recreating it in its own image considering their life experience and imagination.

In the development of writing skills and, in particular the personal and creative writing, the use of poetic games such as the acrostic, sustained the educational activity.

All research work was developed according to the methodology of research / action praised by Cohen and Manion (1990). As such, this work also intends to present and reflect on the reflexive, critical, investigative and participatory attitude that the teacher / researcher should adopt in the research context.

In preparing this project of research / action we defined as one of the main objectives the promotion and enhance of learning moments significantly to the development and growth of the child. Simultaneously, we seek to develop skills and knowledge as a means of development of the teaching profession.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice de quadros e figuras.....	viii
Introdução.....	1
CAPÍTULO I	3
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO, APRESENTAÇÃO DO PROJETO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	3
Descrição e caracterização do contexto educativo.....	4
Caracterização da turma	5
Diagnóstico do desempenho dos alunos na Língua Portuguesa.....	7
Apresentação do projeto	8
Motivação e justificação para a escolha do tema	8
Objetivos do projeto	10
Recursos a utilizar	11
Metodologia de investigação e Plano de intervenção.....	12
Procedimento metodológico.....	12
A investigação-ação como metodologia	12
Técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados.....	14
Breve apresentação do plano de intervenção	16
CAPÍTULO II	18
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
Na escola da Poesia	19
A poesia ensina-se?	19
A poesia no contexto escolar	21
À procura da definição de poesia.....	23
O valor do texto poético	25
O valor intrínseco da poesia.....	25
O valor instrumental da poesia	26
A Escrita Criativa.....	30
Definição do conceito de criatividade.....	30
Escrita e criatividade	32

Vias para o desenvolvimento da criatividade	33
A poesia nos documentos orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
CAPÍTULO III	41
A INTERVENÇÃO: APRESENTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO.....	41
Apresentação	42
Fases de implementação e desenvolvimento do projeto	42
Planificação do Projeto de Intervenção Pedagógica	44
Calendarização	44
Atividades desenvolvidas	45
Brainstorming “Poesia”	47
Exploração do texto poético com recurso ao powerpoint.....	48
A magia da poesia	50
Leitura musicada	53
Poesia para ver e jogar I	54
Poesia para ver e jogar II	58
Poesia com verbos.....	59
Um poeta entre nós	60
Construção do livro	62
Identificação de estratégias pedagógicas-chave.....	69
Avaliação	72
Apresentação e análise dos resultados.....	72
Apresentação e análise dos dados do questionário prévio	72
Apresentação e análise dos dados do questionário final.....	76
CAPÍTULO IV	81
COMENTÁRIOS FINAIS E DESENVOLVIMENTOS FUTUROS.....	81
Síntese da interpretação dos resultados.....	82
Relevância do projeto na aprendizagem dos alunos	84
Balanço final da formação.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
Referências bibliográficas	91
ANEXOS	94

Índice de quadros e figuras

Quadro 1 – calendarização do plano de intervenção	44
Quadro 2 – Síntese das atividades desenvolvidas	45
Figura 1 – Brainstorming realizado em torno do vocábulo “Poesia”	48
Figura 2 – Esquema síntese das características da poesia	50
Figura 3 - Esquema síntese dos tipos de poema	50
Figura 4 – Ilustração do poema “A margarida, a rosa e o amor-perfeito”	51
Figura 5 – Ilustração do poema “Dióspiro”	52
Figura 6 – Topograma construído pelo R.	56
Figura 7 – Topograma construído pela M.	56
Figura 8 – acróstico produzido por uma aluna com base no vocábulo “Poesia”	57
Figura 9 – Acróstico produzido em inglês por um aluno	58
Figura 10 – Exemplos de caligramas construídos pelos alunos	59
Figura 11 – Registo dos elementos paratextuais do livro	64
Figura 12 – Sugestões de títulos para o livro de poemas da turma	65
Figura 13 – Contracapa e capa do livro “Poetas de palmo e meio escrevendo poesia para grandes leitores”	67
Figura 14 – Exemplo de um convite construído por um dos alunos	68
Figura 15 – Imagens do caderno dedicado à poesia	71

Introdução

A presente investigação pedagógica é parte integrante da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo o produto final deste mestrado profissionalizante da Universidade do Minho.

O principal objetivo desta investigação é o crescimento profissional e o desenvolvimento de competências profissionais, partindo de uma investigação pedagógica contextualizada. Nesse sentido, será apresentado um relato minucioso e reflexivo daquilo que foi o processo de investigação-ação ao longo de todo o estágio. Este é um relato pessoal das aprendizagens e experiências vividas e testemunhadas que me fizeram compreender a essência do trabalho de um profissional da educação e, em particular, de um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este projeto de investigação-ação tem como temáticas de intervenção, a poesia e a escrita criativa, privilegiando, portanto, o trabalho na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa. Assim sendo, partindo do trabalho que nos propomos a desenvolver, intitulado “A poesia como instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita criativa”, procuraremos levar a cabo uma prática integrada, centrada em cada criança, de modo a promover o envolvimento dos alunos com a poesia, com vista a desenvolver o processo de escrita criativa.

Enquanto futura profissional de educação, tenho como princípio orientador de toda a ação, a conceção de que o gosto pela leitura e pela escrita decorrem de práticas estimulantes e motivadoras, desenvolvidas em contexto escolar e fomentadas no seio familiar. Nesse sentido, um dos nossos objetivos passa também pelo envolvimento parental nas práticas de promoção da poesia e da escrita, a par da criação de hábitos de leitura, sensibilização para o texto poético e o desenvolvimento de competências no domínio da escrita.

Na concretização e implementação deste projeto, desde cedo assumimos uma posição ao nível da investigação e da intervenção. No que respeita à investigação adotamos como metodologia a investigação-ação, pois possibilita o desenvolvimento profissional dos intervenientes e aperfeiçoa a qualidade da ação educativa. Ao nível da intervenção privilegiamos uma abordagem interdisciplinar, instigamos a participação das crianças, tendo sempre em mente uma perspetiva socio-construtivista da educação.

É de salientar que no referido trabalho, a nossa atenção centrou-se sempre nas aprendizagens significativas, integradoras e transdisciplinares, não valorizando somente as produções finais dos alunos.

Este projeto não tem a pretensão de obter respostas ou apresentar conclusões, pretendemos sim dar a conhecer mais uma prática em torno da promoção da poesia e do desenvolvimento da escrita criativa, e o modo como estas se refletem nas aprendizagens dos alunos e contribuem para a nossa formação profissional.

O presente relatório de estágio apresenta cinco partes distintas.

Iniciaremos, portanto, por uma breve caracterização do contexto de investigação, dando a conhecer a instituição educativa e o grupo-alvo de investigação.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia e o procedimento de investigação adotado, assim como as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados. O plano de intervenção, assim como os objetivos do projeto, serão aqui descritos, a par das estratégias pedagógicas adotadas tendo em vista o sucesso da investigação.

O terceiro capítulo corresponde à fundamentação teórica do projeto, onde procuramos justificar algumas das decisões pedagógicas tomadas ao longo do projeto, bem como o caminho que o mesmo seguiu. Neste capítulo surge ainda uma análise aos documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, sustentada na documentação oficial do Ministério da Educação.

De seguida, é descrita de forma minuciosa e reflexiva o desenvolvimento das intervenções realizadas, apresentando uma análise dos dados recolhidos no decorrer da investigação e a sua posterior interpretação.

Por último é enumerado um conjunto de comentários onde daremos a conhecer o contributo da investigação na aprendizagem dos alunos e no nosso desenvolvimento profissional e pessoal; em simultâneo apresentaremos o balanço final de todo o projeto, evidenciando algumas das suas limitações e propondo práticas para a sua continuidade.

CAPÍTULO I

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO, APRESENTAÇÃO DO PROJETO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Descrição e caracterização do contexto educativo

O presente projeto de investigação foi desenvolvido no contexto de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A caracterização do contexto é realizada tendo em conta a leitura dos documentos orientadores da instituição, observações do contexto e as intervenções dos agentes educativos, designadamente professores e alunos. O conhecimento do contexto educativo é fundamental, pois permite ao professor proporcionar aprendizagens ativas, significativas, integradoras, diversificadas e socializadoras, garantindo o sucesso escolar de todos os alunos (Ministério da Educação, 2001¹, p.23).

O local de intervenção deste projeto de investigação-ação foi a escola EB1 de Barreiros, situada numa zona urbana da freguesia de Nogueira, nos arredores da cidade de Braga. Esta escola pertence a um agrupamento vertical de escolas, o Agrupamento de Escolas de Nogueira, uma vez que abrange diferentes níveis de ensino, compreendidos entre a educação pré-escolar e o 3.º ciclo do ensino básico.

A construção da EB 1 de Barreiros data de 1981 e apresenta como particularidade o seu edifício ser de tipologia P3, originalmente de área aberta mas atualmente os espaços encontram-se fechados. Segundo Formosinho (1994), o espaço e as instalações escolares são organizados de acordo com o processo de ensino-aprendizagem e os métodos pedagógicos. Os edifícios de área aberta, na sua génese, apresentam um núcleo onde se concentram vários grupos de alunos, divididos apenas por unidades móveis, criando assim áreas independentes. Na construção destes edifícios está subjacente o aluno, enquanto explorador, criador e agente ativo nos processos de aprendizagem.

A infraestrutura da Escola contempla uma biblioteca escolar, sala de refeições, cozinha, polivalente, duas salas pequenas (secretaria e a sala dos professores), nove salas de aula, oito das quais estão agrupadas em blocos (duas a duas). Cada um dos blocos é composto por duas áreas distintas: uma sala onde existem casas de banho, e um *hall* comum às duas salas de aula onde existe uma bancada e um lavatório. Relativamente a espaços exteriores e de lazer, a Escola dispõe de um recreio coberto, espaços descobertos, escassas zonas verdes, dispondo ainda de um ringue anexo.

¹ Atualmente este documento encontra-se revogado pelo Ministério da Educação, no entanto possui informação pertinente à elaboração do presente relatório de estágio.

Caracterização da turma

A turma de intervenção frequenta o 3.º ano de escolaridade e é composta por dezanove alunos, dos quais onze são rapazes e oito são raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. O grupo de intervenção era acompanhado por uma professora titular e por um conjunto de professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), concretamente de Educação Física, Educação Musical e Inglês.

Dada a existência de diferentes ritmos, dificuldades e necessidades de aprendizagem, existem alunos que usufruem de apoio educativo, sendo acompanhados por uma professora do ensino especial.

Na turma verificam-se níveis e ritmos de aprendizagem diferenciados. Com efeito, alguns elementos do grupo realizam um trabalho pedagógico específico, dadas as suas dificuldades. Na turma está inserida uma criança com dificuldades de aprendizagem, uma outra com necessidades educativas especiais (NEE) e ainda, uma terceira criança que no ano transato foi retida, pelo que se encontra a frequentar de novo o 3.º ano de escolaridade.

O aluno com dificuldades de aprendizagem não possui qualquer diagnóstico, no entanto, sofreu uma retenção no ano letivo transato, encontrando-se assim a realizar trabalho pedagógico ao nível do 2.º ano de escolaridade.

O aluno com NEE possui síndrome de DAMP. Segundo Palha (1999), DAMP é descrito como uma síndrome, dado que engloba na sua conceção, um conjunto de três sintomas, sendo estes a perturbação da atenção, do controlo motor e da perceção (Palha, 1999, p. 76-77).

Tendo em conta o primeiro critério, perturbação na atenção, indivíduos com este tipo de défice revelam, em contexto escolar, dificuldade em manter-se atento aos pormenores, cometendo falhas na execução de atividades, por mera desatenção. Na execução de tarefas é comum a alienação, dirigindo a sua atenção para estímulos externos à tarefa. Em relação ao controlo motor, “corresponde a uma alteração quantitativa (atrasos significativos na aquisição das competências motoras) ou qualitativa (inépcia, desajeitamento ou falta de destreza na execução de movimentos) dos desempenhos motores.” (Palha, 1999, p.76). A falta de coordenação motora é visível em tarefas rotineiras do quotidiano. Por último, a perturbação da perceção, causa

prejuízo a nível da percepção visual, tátil e auditiva, sendo a visual frequentemente a mais afetada.

Através de observações pontuais, é possível constatar que o aluno não possui grande capacidade de concentração, distraíndo-se facilmente. A sua falta de concentração agrava-se a partir da hora do almoço, uma vez que o efeito da medicação tende a desaparecer. De acordo com as suas dificuldades, o aluno realiza por vezes trabalho específico e individualizado, centrado nas suas necessidades. No entanto, nas intervenções levadas a cabo durante o percurso do estágio, o aluno sempre realizou o mesmo trabalho que os colegas, porém, com algumas modificações.

Relativamente à atenção e concentração, alguns elementos do grupo evidenciavam dificuldades em manter a concentração até ao final da atividade em curso. Considerando este aspeto, foi necessário idealizar atividades suficientemente dinâmicas, estimuladoras e inovadoras, de modo a garantir o interesse e o envolvimento das crianças na participação e concretização das mesmas.

Em simultâneo, o grupo apresentava dificuldades em expressar as suas ideias de forma ordeira, respeitando os tempos destinados ao diálogo e as intervenções dos colegas, não conseguindo intervir adequadamente.

Trata-se de um grupo fortemente coeso, onde as relações existentes são bastante positivas e valores como a entreaajuda, a amizade e a cooperação imperam.

Na turma existe um pequeno grupo de alunos que devido às suas características, aos seus interesses, curiosidades, vontade de superação e de saber cada vez mais são vistas pelos colegas como modelos a seguir.

De um modo geral, a turma era bastante comunicativa e interessada, demonstrando vontade em participar em todas as atividades e realizar novas aprendizagens. A maioria dos alunos encontrava-se motivada, revelando interesse e gosto por aprender e alargar os seus conhecimentos. Assim, ao longo de toda a intervenção, este aspeto foi tido em consideração, visto ser essencial maximizar os conhecimentos das crianças e estimular o gosto pela aprendizagem.

Tendo em mente as características dos alunos, todo o processo educativo regeu-se pelos princípios sócio construtivistas da aprendizagem, encarando os alunos como sujeitos capazes, ativos e possuidores de conhecimento. Neste sentido, todo o trabalho pedagógico desenvolvido partiu de uma abordagem interdisciplinar.

Diagnóstico do desempenho dos alunos na Língua Portuguesa

Tendo em mente que o presente projeto privilegia a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, consideramos pertinente apresentar uma visão geral do desempenho e aproveitamento dos alunos nesta área disciplinar. Assim, com base nos registos de avaliação realizados aquando o término do 1.º período e, ainda antes de iniciarmos a apresentação do projeto, analisaremos o desempenho e aproveitamento dos alunos em quatro domínios distintos da Língua Portuguesa, sendo eles: a leitura, a escrita, a expressão oral e o conhecimento explícito da língua (CEL).

No que respeita à leitura, na sua maioria, os alunos conseguem extrair o significado e o sentido global dos textos. Todavia, são poucos os alunos que leem de forma fluente, conferindo expressividade e entoação ao texto. Os alunos que evidenciam maiores dificuldades neste domínio são também aqueles que dispõem de apoio educativo.

Em relação à escrita e em particular à redação de textos, um número significativo de alunos não respeita as convenções ortográficas e de pontuação, pelo que as suas produções textuais não apresentam uma construção frásica correta. Ao nível do significado, as produções textuais não constituem unidades de sentido dotadas de coesão e coerência.

A criatividade conferida à escrita também foi objeto de avaliação, e com base nos registos de avaliação, constatámos que 6 dos 19 alunos manifestam pouca criatividade nas suas produções textuais; por oposição, 3 alunas foram congratuladas neste mesmo domínio.

De uma forma geral, os alunos participam em discussões orais, comunicam as suas intenções, formulam discursos e partilham informações, sempre de forma audível, coerente e clara, utilizando vocabulário adequado às situações. Contudo, existem crianças que apenas participam em discussões orais quando solicitadas pelo professor, evidenciando falta de confiança nas suas próprias ideias e pouco à vontade na partilha das mesmas.

Relativamente ao CEL, uma grande parte dos alunos apresenta um bom aproveitamento, porém, alguns alunos destacam-se face aos colegas devido ao seu aproveitamento excelente neste domínio da Língua Portuguesa. Com base nos registos de avaliação, podemos afirmar que os alunos, de um modo geral, construíram e assimilaram todos os conteúdos gramaticais sem dificuldades de maior.

Em termos qualitativos, as avaliações finais do 1.º período na área da Língua Portuguesa foram bastantes satisfatórias, na medida em que dos 19 alunos da turma, 11 obtiveram excelente, 6 satisfaz bastante e 2 satisfaz. É importante referir que os alunos que obtiveram a classificação de satisfaz são os alunos que usufruem de apoio educativo, nomeadamente o aluno com NEE e o aluno ao nível do 2.º ano de escolaridade.

Embora os resultados finais tenham sido bastante satisfatórios, é importante referir que na última parte da ficha de avaliação de Língua Portuguesa as crianças tiveram que construir um texto respeitando à seguinte instrução: “*O que o autor mais queria era que o boneco de neve voasse. Dá largas à tua imaginação e escreve uma aventura com o boneco de neve. Escreve entre 20 a 25 linhas*”. Na avaliação e correção desta questão apenas uma criança conseguiu a cotação total, as restantes obtiveram uma cotação mediana devido a dificuldades ortográficas, construção frásica incipiente e conteúdo pobre do ponto de vista criativo.

Como se pode observar, a professora titular indicou um número mínimo e um máximo de linhas para a construção da narrativa, isto porque, segunda esta, se assim não fosse, os alunos produziriam narrativas muito curtas e pobres. Assim, a instrução obrigava a um cuidado maior da parte dos alunos para com a construção da narrativa.

Com base na análise dos registos de avaliação do 1.º período, podemos afirmar que os alunos possuem um bom aproveitamento na área da Língua Portuguesa, no entanto, existem domínios que necessitam de ser aperfeiçoados como, por exemplo, a escrita em termos pessoais e criativos.

Apresentação do projeto

Motivação e justificação para a escolha do tema

Ao longo das primeiras semanas de intervenção, da prática de ensino supervisionada, observamos que um número substancial de alunos manifestava alguma relutância em realizar tarefas relacionadas com a escrita de textos, o que se traduz num fraco desenvolvimento ao nível da produção linguística.

Com efeito, algumas crianças revelam limitações e dificuldades no domínio da produção de textos escritos. A escrita de textos relacionada com uma determinada temática, para algumas crianças, constitui um bloqueio ao nível da expressão de ideias, liberdade e criatividade. No entanto, existem crianças na turma que evidenciam um forte potencial ao nível da escrita e em particular na escrita de textos poéticos, como foi possível constatar através da construção de textos sobre o outono.

A escolha do tema do projeto vai ao encontro do trabalho previsto pela professora cooperante para o presente ano letivo, que visa o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita.

Tendo em mente o gosto e a aptidão de alguns alunos para a escrita de textos poéticos e a ténue presença deste género literário no manual escolar adotado e nas práticas observadas, optamos por desenvolver competências de escrita, trabalhando a escrita criativa, através da exploração de textos poéticos e, em particular, da poesia. Segundo Reis (2009), no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o contato “frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental (...), tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais” (Reis et al., 2009, p. 22).

Considerando que um dos principais objetivos do projeto é o desenvolvimento da escrita pessoal e criativa dos alunos, a associação entre a escrita e a poesia encerra vantagens ao nível do desenvolvimento, uma vez que “o funcionamento da imaginação infantil está muito ligado ao desenvolvimento conjunto da linguagem e da inteligência” (Guedes, 1999, p.34).

No domínio da escrita, devem ser trabalhadas “regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais (...), o processo de escrita, em diferentes etapas (planificação, textualização e revisão) incluindo componentes gráficos e ortográficos” (Reis et al., 2009, p.23). Nesse sentido, devem ser realizadas atividades que permitam “o exercício efetivo da escrita, através da redação de textos que possibilitem, ora a realização de atividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa” (Reis et al., 2009, p.23).

O conceito de criatividade é indissociável da conceção de escrita criativa. Segundo Gil e Cristóvam-Bellmann (1999), a criatividade como experiência de escrita “significa uma abertura para possibilidades desconhecidas do pensar, do sentir e do formular” (Gil e Cristóvam-Bellmann, 1999, p. 19). Assim, a escrita criativa deve ser uma atividade

através da qual o aluno revela o seu espírito crítico, a singularidade, a criatividade e o nível linguístico (Soares, 1996, p.14).

Consideramos a associação da poesia e da escrita criativa a estratégia ideal para desenvolver a expressão escrita e os processos de escrita, uma vez que ambas possuem uma componente lúdica.

Objetivos do projeto

A implementação do presente projeto pressupõe uma visão particular do texto poético e em concreto da poesia, encarando a mesma como uma motivação para o desenvolvimento da criatividade dos alunos ao nível da expressão escrita. A poesia possui um valor intrínseco, característica que a distingue dos restantes tipos de textos, condensando recursos estilísticos únicos como, por exemplo, a rima, o ritmo, as metáforas, a personificação, entre outros. A par do seu valor intrínseco, a poesia possui também um valor instrumental, lúdico e educativo, uma vez que desenvolve a imaginação, a sensibilidade estética e afetiva, a memorização e a comunicação oral e escrita, fomentando o gosto pela leitura².

Assim, com recurso a poemas cuidadosamente selecionados ao longo da investigação, tendo como critérios as características do grupo (interesses, desenvolvimento, ritmo de aprendizagem e conhecimento), e tendo em mente as motivações que levaram à escolha do tema, procuramos atingir os seguintes objetivos pedagógicos:

- Promover o desenvolvimento de competências nos domínios da escrita;
- Proporcionar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha...);
- Promover o contacto com o texto poético;
- Desenvolver a criatividade e a sensibilidade estética dos alunos;
- Propiciar percursos individuais e em grupo que garantam o prazer da escrita, a partir de motivações lúdicas (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, jogos de palavras...).

² Informação retirada da página http://www.trintaporumalinha.com/formacao_apresentacao.html consultada a 07-11-2012.

Ao nível da investigação, os objetivos que sustentam a implementação do presente projeto são:

- Reconhecer e avaliar o impacto das estratégias de ação pedagógica no processo de desenvolvimento dos alunos no que concerne à poesia e expressão escrita, em particular a escrita criativa;
- Identificar os benefícios e o impacto desta experiência no meu desenvolvimento enquanto profissional de educação.

Recursos a utilizar

Todas as atividades pedagógicas realizadas no âmbito do projeto tiveram como ponto de partida a utilização das seguintes obras poéticas, sem as quais este não seria possível:

- *Poemas para brincar*, de João Manuel Ribeiro;
- *Rondel de rimas para meninos e meninas*, de João Manuel Ribeiro;
- *Antologia poética, versos de não sei o quê*, de João Manuel Ribeiro (Coord.);
- *Rimas e castanholas*, de José António Franco;
- *Poetas “difíceis”? – Um mito*, de Teresa Guedes;
- *O livro dos trava-línguas 1*, de António Mota.

Estas obras foram selecionadas com base nas características do grupo (interesses, desenvolvimento, ritmo de aprendizagem e conhecimento) e nas preferências e sensibilidade do professor/investigador. As preferências do professor/investigador foram determinantes, uma vez que “a aprendizagem resulta em boa parte da empatia que se estabelece entre o adulto e a criança, nomeadamente quando se pretende fomentar um gosto pela poesia (...) ou despertar para valores estéticos” (Ministério da Educação, s.d., p.13).

Metodologia de investigação e Plano de intervenção

Procedimento metodológico

Ao falarmos em procedimento metodológico, referimo-nos às opções tomadas no âmbito da investigação, nomeadamente a escolha da metodologia, dos métodos e dos instrumentos de investigação usados no diagnóstico das necessidades de um determinado contexto, com o intuito de aprofundar um assunto específico relacionado com a realidade do contexto educativo. Assim, do ponto de vista metodológico, este projeto de investigação foi orientado segundo a metodologia de investigação-ação preconizada por Cohen e Manion (1990).

A metodologia adotada privilegia a observação do contexto educativo como meio de descoberta e compreensão da realidade educativa, numa perspetiva de questionamento reflexivo e coletivo com o intuito de aperfeiçoar as práticas educacionais e sociais, procurando uma maior compreensão dessas mesmas práticas, tendo em conta as situações em que são desenvolvidas (Fernandes, n.d., p.3.). Em simultâneo, esta metodologia contribui para a melhoria do conhecimento da prática profissional, através do aperfeiçoamento “das práticas, mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças” (Fernandes, n.d., p.4).

A investigação-ação como metodologia

A investigação-ação é uma das metodologias direcionadas para o contexto educacional, na medida em que possibilita a resolução de problemas, num determinado domínio da educação, e se constitui como um recurso para o desenvolvimento dos profissionais de educação, que através da sua implementação aperfeiçoam a qualidade da ação educativa tendo por princípio a reflexão crítica de toda a ação pedagógica.

De um modo geral, a investigação caracteriza-se pela utilização de teorias, propósitos, conceitos, métodos, técnicas, instrumentos e diferentes formatos de comunicação com o intuito de dar resposta a um problema específico.

Cohen e Manion (1990), dois especialistas em investigação, descrevem a investigação-ação como sendo uma metodologia “apropriada en cualquier caso en que se requiera un conocimiento específico para un problema específico en una situación

específica; o cuando se vá a incorporar un nuevo método en un sistema ya existente” (Cohen & Manion, 1990, p.283). No entanto, os autores reconhecem que a definição do conceito de investigação-ação encerra em si alguma complexidade, gerando controvérsia entre os investigadores na procura de uma definição, uma vez que “dar uma definição compreensiva do termo (...) é difícil, porque o uso varia no tempo, lugar e cenário” (Cohen e Manion, 1990 citado por Esteves, 2008, p.16).

Numa tentativa de clarificar o conceito de investigação-ação, apresentamos de seguida algumas teorias defendidas por diferentes autores a respeito da metodologia de investigação-ação.

John Elliot (1991) e Altricher (1996) possuem visões semelhantes da metodologia de investigação-ação, apresentando-a como um suporte ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no sentido de melhorar a qualidade da educação. Para o efeito, o professor/investigador deverá compreender o ambiente e a ação cuja mudança se deseja, lidando com os desafios e problemas da prática, de modo a adotarem inovações de forma refletida. Altrichter, citado por Esteves (2008), afirma que “os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (Esteves, 2008, p.18).

Kemmis e McTaggart (1988, cit por Máximo-Esteves, 2008), sintetizam a metodologia de investigação-ação como sendo um processo coletivo, empreendido por todos os participantes na investigação, com a finalidade de melhorar a “racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar” (Kemmis e McTaggart, 1988, cit por Esteves, 2008, p. 20). Neste sentido, a investigação e compreensão das práticas educativas será levada a cabo pelo grupo nelas envolvido, com o intuito da “inteligibilidade do conhecimento e da eficácia da ação”, tendo por base estratégias individuais e coletivas, como a reflexão crítica e a colaboração, respetivamente (Esteves, 2008, p.20).

Um dos pioneiros no campo da “action-research” é Kurt Lewin, definindo-a como uma “ação de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação dos resultados”, assente nas premissas de ação, pesquisa e treinamento (Sanches, 2005, p.3). Esta perspetiva lewiniana entende a metodologia de investigação-ação como um “processo em espiral” de planificação, ação, observação e reflexão. Grundy e Kemmis (1988, cit por Máximo-Esteves, 2008), sublinham que “só existe

investigação-ação se esta for entendida como um processo contínuo e dinâmico, em permanente mudança” (Esteves, 2008, p.21). Segundo Moreira (2004), a implementação da metodologia de investigação-ação acarreta vantagens para a formação de professores, uma vez que,

a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (Moreira, 2004, p.664).

Assim, o recurso à investigação-ação torna-se uma mais-valia na formação de professores, na medida em que contribui para a “promoção da autonomia profissional, maior profissionalismo docente e desenvolvimento de competências investigativas” face à prática (Moreira, 2004, p.664). Deste modo, o profissional de educação desenvolve a sua capacidade reflexiva, uma vez que esta metodologia “combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, sistemática e mais rigorosa” (Moreira, 2004, p.664).

Nesta investigação foi implementada a metodologia de investigação-ação, dado o seu carácter cíclico que permitiu pensar e repensar toda a ação desenvolvida ao longo do projeto, bem como as atividades propostas, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados

Em todo o processo investigativo é necessário selecionar formas, técnicas ou instrumentos para a recolha e análise de dados no âmbito da investigação. Relativamente aos métodos investigativos, este trabalho de investigação encarou o professor como docente e investigador, desempenhando o papel de participante completo em todo o processo investigativo. O professor, ao assumir-se como docente e investigador, beneficia de vantagens relativamente a um investigador externo como, por exemplo, a focalização no objeto de estudo, a compreensão do mesmo e um maior envolvimento com o grupo (Esteves, 2008).

A metodologia de investigação-ação possibilita o uso de uma variedade de instrumentos ou técnicas para a recolha de dados, permitindo ao professor/investigador reunir os dados de que necessita.

Na presente investigação as técnicas e os recursos utilizados para a recolha de informação basearam-se na observação (reflexões), em inquéritos, na imagem e na documentação (documentos, fotos e vídeos).

No que respeita à observação, esta ocorreu de forma direta, possibilitando o conhecimento e a compreensão do contexto, das “pessoas que nele se movimentam e as suas interações” e das dinâmicas experienciadas em sala de aula (Esteves, 2008). Associadas à observação surgem as reflexões como instrumentos de registos. Estas condensam registos detalhados e descritivos das práticas pedagógicas realizadas, das ações e interações entre aluno-aluno e entre aluno-professor, respeitando sempre a linguagem de todos os intervenientes. As reflexões podem ser entendidas como uma combinação das notas de campo com os diários, pois apresentam notas interpretativas, impressões, ideias, sentimentos e reações dos alunos e do professor-investigador. Deste modo, as reflexões constituem-se como registos pessoais e reflexivos sobre a prática, a partir dos quais o professor/investigador analisa, avalia, pensa e repensa toda a sua ação com o intuito de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional (Esteves, 2008).

Relativamente aos inquéritos, estes constituem uma forma rápida de recolher informações, opiniões e conhecimentos acerca da temática a investigar. O inquérito aplicado ao grupo era composto por onze questões de resposta aberta, pois o objetivo do inquérito era “dar aos respondentes a oportunidade de exprimirem as suas opiniões sobre o tópico a ser investigado” (Bell, 2010, p.119). Deste modo, o inquérito cumpre o propósito de estabelecer o contato inicial entre as crianças e a temática a investigar.

Em relação às técnicas de documentação usadas, estas relacionam-se com a análise das produções das crianças, em particular da produção de poemas, uma vez que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central do trabalho investigativo.

No âmbito da documentação foram também utilizados meios audiovisuais, nomeadamente a máquina fotográfica e a câmara de vídeo³. A análise de registos fotográficos e de vídeo permite ao professor/investigador fazer uma retrospectiva da forma como o projeto se desenvolveu.

³ Para a captação e gravação de imagens foi necessária a autorização dos encarregados de educação, autorização concedida pela totalidade dos encarregados de educação.

Todas as técnicas, recursos e instrumentos utilizados na implementação da presente investigação tiveram como principal foco maximizar os conhecimentos das crianças, melhorar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional do professor. Assim, para que estas metas fossem atingidas, a presente investigação apresenta diferentes fases, designadamente: o diagnóstico, a definição do projeto, pré-avaliação, desenvolvimento, avaliação final e a discussão dos dados recolhidos.

Em relação à primeira fase, o diagnóstico, este foi realizado através do estudo e da observação direta do contexto educativo e da prática pedagógica. Deste modo, foi possível constatar que um número substancial de alunos manifestava alguma relutância na realização de tarefas relacionadas com a escrita de textos, o que se traduzia num fraco desenvolvimento ao nível da produção linguística.

Terminada a fase de diagnóstico, analisadas as informações recolhidas através da observação e identificadas as fragilidades, dificuldades e potencialidades dos alunos, partimos para a definição do projeto. Como havíamos identificado dificuldades ao nível da produção escrita e na construção de textos livres, decidimos centrar o projeto no desenvolvimento de competências de escrita, fomentando em simultâneo, o gosto pela escrita e leitura.

Na fase de pré-avaliação foram diagnosticados os conhecimentos, os interesses e as necessidades das crianças, de modo a possibilitar a planificação, construção e fundamentação de atividades significativas e integradoras, essenciais ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos alunos. De seguida, decorreu a fase de intervenção, onde, de um modo criativo e lúdico, se procurou trabalhar e desenvolver a capacidade escrita dos alunos, a par da sua sensibilidade estética. Para concluir, procedeu-se a uma fase final de análise, avaliação e discussão do impacto das estratégias metodológicas utilizadas no processo de desenvolvimento e ensino aprendizagem das crianças, assim como no desenvolvimento enquanto profissional de educação.

Breve apresentação do plano de intervenção

O processo educativo em que apostamos assenta numa perspetiva construtivista da aprendizagem, encarando o aluno como sujeito ativo e parceiro na construção do conhecimento. Neste sentido, o professor deve criar oportunidades “para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas

e socializadoras”, de modo a que todas as crianças possam experienciar o sucesso (Ministério da Educação, 2001, p.29).

Com efeito, o professor deve potenciar todas as competências das crianças de uma forma transversal, respeitar os seus interesses, auxiliar na construção e na integração de novos conhecimentos tendo em vista o desenvolvimento harmonioso e global da criança ao nível académico, social e afetivo.

Neste sentido, as estratégias pedagógicas implementadas durante o presente projeto, e que constituíram a base de toda a investigação, foram as seguintes:

- Realização de um questionário inicial de avaliação/diagnóstico das conceções dos alunos relativamente à poesia e à escrita criativa;
- Criação de um ambiente de confiança, respeito e aceitação mútua, onde os alunos se pudessem expressar livremente;
- Concretização de atividades de compreensão do texto poético, identificação das suas principais características e estruturas (verso, estrofe, rima e refrão);
- Realização de oficinas de escrita criativa;
- Construção de um livro de poemas, como forma de sistematizar e apresentar os conhecimentos construídos no decorrer do projeto;
- Produção de um questionário final relacionado com os conhecimentos construídos em torno da poesia e da escrita criativa.

Este projeto de investigação e intervenção sustentou-se, então, num processo cíclico de planificação, investigação, ação e reflexão, no sentido de descobrir as formas mais eficazes de transformar as experiências do quotidiano em momentos de aprendizagem relevantes e significativos para o grupo. Assim, através da reflexão e da investigação, foi possível proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem inovadores e diversificados, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico de forma harmoniosa e situada.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na escola da Poesia

“... Poemas são palavras que nos lembram que somos vivos, que temos olhos, ouvidos, paladar, duas mãos que poisam em troncos rugosos, na seda da própria pele. “

Matilde Rosa Araújo (1998)

A poesia ensina-se?

Sempre que falamos na abordagem didática do texto poético e refletimos sobre a mesma, há uma questão que se levanta – “É possível ensinar a poesia?” (Cabral, 2002,p.9).

A literatura diz-nos que:

“a formação do leitor autónomo, capaz de uma fruição pessoal do texto poético, só se atinge através de um longo processo formativo, que envolve não só o domínio afetivo e motor, mas também o domínio cognitivo, e que vai desde a mais elementar competência técnica da leitura até ao desenvolvimento de competências linguísticas mais amplas, lexicais, sintáticas e semânticas, passando além disso, por saberes diferenciados, retóricos, referenciais e culturais no mais amplo sentido” (Cabral, 2002,p9).

No entanto, esta posição não é defendida e aceite entre muitos poetas, nem pedagogos. Souza (2006) afirma que na formação do leitor, o contato com o livro estético (de ficção ou poesia) em oposição aos livros didáticos é essencial, pois o livro estético proporciona ao leitor a “oportunidade de vivenciar a história e as emoções, desenvolvendo a capacidade de imaginação e possibilitando o alargamento de sua visão de mundo” (Souza, 2006,p.50).

Para Ramos Rosa (cit por Cabral, 2001), “a poesia é o ato de respirar pela linguagem o que o homem não sabe ou não pode dizer (...), o desconhecido inerente à existência humana” (Rosa cit por Cabral, 2001,p.10). Esta definição rejeita a atividade analítica do “intérprete”, da desconstrução do texto, valorizando sim, a fruição intuitiva do poema, pois para o autor é isso que “caracteriza um verdadeiro leitor, aquele que deve respirar a poesia na poesia” (Rosa cit por Cabral, 2001,p.10).

De acordo com Buescu (2002) no que respeita à leitura da poesia, esta considera que sim, é possível ensinar-se a ler poesia. Contudo, é necessário primeiro definir o que significa o verbo “ensinar”. Para a autora o “ensinar a ler” entendido como a aquisição de saberes históricos, conceituais e sustentados em noções técnicas não basta, tudo isto deve ser aliado ao entusiasmo. O professor deve ser capaz de demonstrar que a partir da leitura de um poema e do que com ele sentimos é possível desencadear sentimentos como o entusiasmo, tornando a leitura num momento de fruição (Buescu, 2002,p.36).

A posição de pedagogos e investigadores é um pouco a antítese da dos poetas. Estando os professores cientes do capital cultural que a poesia encerra e incutidos institucionalmente da função de o preservar, “preferem opor a qualquer dúvida paralisadora a ação refletida” (Cabral, 2002,p.11). Manuel de Falla (cit por Cabral, 2002) afirma que “a poesia não se ensina, mas aprende-se” (Falla cit por Cabral, 2002, p.11). Esta afirmação ganha especial importância quanto “muito mais do que legitimar o discurso escolar sobre a poesia, convida à efetiva implementação de uma pedagogia ativa, ao contrário da que teima, frequentemente, em aplicar, na prática, modelos pedagógicos há muito questionados pela teoria” (Cabral, 2002,p.11).

Podemos então concluir que nada se pode substituir ao próprio objeto estético que a poesia representa, cuja linguagem “se distingue pela sua intransitividade, do sistema modelizante primário que é a linguagem do quotidiano”; como qualquer outro objeto de desejo, a poesia pressupõe diversas formas de conhecimento intuitivo, afetivo, entre outras; enquanto conhecimento intuitivo e analógico, a poesia é irreduzível à pura racionalidade discursiva que a pedagogia defende (Cabral, 2002, p.12).

A questão não é, pois, a de saber se se deve falar de poesia, ou se se pode ensinar poesia, mas sim como o fazer? Falar e ensinar poesia não se resume a falar sobre ela, com vista a aprendizagens técnicas ou extratextuais, pois isso não é “condição suficiente para despertar nem uma vocação poética, nem a motivação escolar, sobretudo quando abordadas de forma desenquadrada e estéril”, como nos diz Eugénio de Andrade (Andrade cit por Cabral, 2002, p.12).

Com efeito, o mais importante para o professor é refletir sobre o modo como tratar e explorar a poesia. Ao longo do desenvolvimento deste projeto de intervenção pedagógica o trabalho que realizamos com a poesia centrou-se no jogo, no brincar com as palavras, com o ritmo e a sonoridade, pautado pela sensibilização e pela descoberta, “criando um clima de exploração inventiva do texto poético” (Souza, 2006, p.51).

A poesia no contexto escolar

A Escola privilegia “uma abordagem redutora, mecanicista e utilitária do texto poético”, pois todo o trabalho pedagógico realizado em torno da poesia é superficial: leitura individual (...), estudo das palavras desconhecidas, coro falado, realização de desenhos, etc. (Souza, 2006,p.47).

De facto, em contexto escolar, a poesia é utilizada como um meio para determinados fins pedagógicos, encontrando lugar nos festejos de datas religiosas ou comemorativas como, por exemplo, o Natal, o Dia da Mãe, etc. Desta forma, a prática escolar não contempla a leitura estética da poesia, nem a leitura da literariedade da língua poética, pelo que se perde um trabalho valioso em torno da linguagem (Souza, 2006,p.47).

A par das finalidades pedagógicas, a presença da poesia nos manuais escolares e o trabalho proposto pelos mesmos é bastante limitado, no sentido em que define e reduz a poesia às suas características estruturais. Esta definição para o texto poético é incipiente, pois não contempla o valor estético da poesia, focando-se apenas nos recursos estéticos de nível fónico e visual (Souza, 2006,p.48).

Segundo Souza (2006), enquanto género literário a poesia deve ser trabalhada de forma singular, atendendo à sua especificidade, pois “destina-se ao educar para a apreciação, a desenvolver o imaginário e a possibilitar do encontro ou reencontro do leitor consigo mesmo, através da sua interpretação” (Souza, 2006,p.48).

Considerando que a instituição escolar assenta em pressupostos como a racionalidade e a disciplina, para Cruz (2002), tal facto não apresenta um obstáculo para o ensino da poesia, na medida em que esta “sempre teve, tanto quanto o fascínio da liberdade, o do rigor” (Cruz, 2002,p.26). Assim, aliar a liberdade e o rigor presente na grande poesia poderá ser uma experiência exaltante para a escola, possibilitando a todos os intervenientes a descoberta das coisas mais belas e importantes da vida (Cruz, 2002,p.26).

Buescu (2002) defende uma posição contrária à de Cruz (2002); esta afirma que uma escola não pode cingir-se apenas à racionalidade e à disciplina, pois se assim for deixará de ser uma verdadeira escola (Buescu, 2002,p.37). Em simultâneo, uma escola que considere que “ a linguagem poética é apenas uma liberdade plena, por isso com as outras coisas da vida incompatível”, é defender uma visão que revoga a poesia e os poetas de onde falam de si (Buescu, 2002,p.37). Assim, segundo a autora, o desejável

seria uma escola onde o ensino da poesia fosse concebido de modo transversal, não desvalorizando nem reduzindo a poesia a um plano inferior dentro dos conteúdos programáticos (Buescu, 2002, p.37).

Franco (2012) diz-nos que é o sistema de ensino quem favorece a uniformização dos cidadãos, nivelando-os por uma linguagem pouco correta, impessoal e desprovida de expressividade (Franco, 2012, p.63). A ausência da poesia nas nossas escolas pode conduzir ao

“tédio e escancarar as portas a todo o tipo de agressões intelectuais e emocionais (...) não se trata, exclusivamente, da simples capacidade de ler, ouvir ou escrever poesia: trata-se da capacidade de refletir e de sonhar, da arte de sobreviver atenta e lucidamente, da procura consciente e decidida da felicidade num ambiente humanizado e digno, em que os bens materiais não sejam o objetivo supremo da existência” (Franco, 2012, p.63).

Neste sentido, Franco (2012) afirma que a poesia na escola é um excelente caminho para o conhecimento, fomentando diferentes modos de intervir que “concretizem a reação contra o mau gosto internacionalista e o vazio da sociedade moderna, revitalizando heróis incrivelmente esquecidos e valores perigosamente ignorados” (Franco, 2012, p.64). Por “valores perigosamente ignorados” podemos depreender que o autor se refere ao valor estético da poesia, à linguagem artística e à fruição.

Um dos obstáculos ao ensino da poesia nas nossas escolas reside na formação de professores e no facto de nem todos os docentes serem amantes de poesia. No que respeita à formação de professores, alguns autores consideram que a formação em torno da didática da língua é superficial e que existem lacunas ao nível do conhecimento do código linguístico. Em simultâneo apontam como condição necessária para o ensino da poesia o gosto, o entusiasmo e a paixão pela mesma, pois só assim será possível transmitir e estimular o gosto pela língua e, em particular pela poesia (Franco, 2012, p. 50-51).

A partir do momento em que iniciamos a nossa intervenção no contexto educativo e fomos desenvolvendo o nosso projeto, uma das nossas preocupações foi o exercício efetivo do magistério da sensibilidade. Desta forma, optamos por não falar tanto sobre a língua, mas sim levar os alunos a conhecê-la e a manuseá-la, para que deste modo estabelecessem uma relação de prazer com a linguagem (Franco, 2012, p.52-53).

Depois de vermos diferentes opiniões de autores face à poesia no contexto escolar, importa perguntar o porquê da mesma no ensino, e no 1.º ciclo do ensino básico?

Cosem (1980) diz-nos que a poesia é imprescindível ao desenvolvimento afetivo, emocional e intelectual da criança, pois “é um meio de luta contra o malogro escolar, porque cria entre professor e aluno relações ricas e estimulantes, a poesia, instrumento concetual do pensamento dá às crianças o poder de se apoderarem da linguagem” (Cosem, 1980, p.125). Este acrescenta ainda que a poesia, enquanto expressão do imaginário, é fundamental ao desenvolvimento da personalidade infantil, porque

“liberta-a das angústias profundas que a assaltam, dá-lhe chaves que a ajudam a sair da realidade a fim de melhor a compreender, a criticar, a ultrapassar (...) dá-lhe a possibilidade de ser criativa (...) de inventar novas relações com o mundo ” (Cosem, 1980,p.125).

Retomando a ideia de Cosem (1980) sobre a prática pedagógica, foi nossa intenção estabelecer uma relação próxima entre aluno-professor e professor-aluno, criando um clima de confiança, estimulante e propício à boa comunicação, onde as crianças se sentissem bem e despertadas para a descoberta e apropriação da linguagem poética.

À procura da definição de poesia

A título de curiosidade realizamos uma pesquisa no dicionário de língua portuguesa acerca da definição de poesia e concluímos que esta é uma forma de “arte que se distingue tradicionalmente da prosa pela composição em verso e pela organização rítmica das palavras, aliada a recursos estilísticos e imagéticos próprios”⁴. Esta definição contempla e valoriza somente as características formais da poesia como, por exemplo, a rima, o ritmo e os recursos estilísticos como é o caso da metáfora, personificação, entre outros.

Na tradição escolar, a poesia é normalmente definida como um género literário que se compõe em versos, e estes, por sua vez, são compostos por sílabas, e estas últimas por letras (Souza, 2006,p.48). Esta é uma definição bastante simplista e crua daquilo que a poesia realmente representa.

⁴ *poesia* In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consultado em 2013-09-14]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/poesia>>.

No seu trabalho de investigação, Ribeiro (2009) apresenta-nos duas definições que em certo ponto se complementam, na medida em que representam duas dimensões de uma mesma realidade (Ribeiro, 2009, p.58).

A primeira definição que Ribeiro (2009) nos apresenta parte da obra do escritor e poeta José Luís Borges, que assume não ser capaz de designar a poesia, explicando que,

“conhecemo-la tão bem que não sabemos defini-la (...) assim como não sabemos definir o sabor do café, a cor vermelha ou amarela ou o significado da ira, do amor, ou do ódio, do nascer ou do pôr do sol (...). Estas são coisas tão fundas em nós que só podem exprimir-se mediante esses símbolos vulgares que partilhamos” (Borges, 2002, cit por Ribeiro, 2009, p.57).

Neste sentido, estamos perante a defesa da poesia como algo estrutural e inato à condição humana, que por isso, não é possível definir-se “sem se correr o risco de secundarizar a sua importância” (Ribeiro, 2009, p.57).

A segunda e última definição presente na investigação de Ribeiro (2009) descreve a poesia como uma obra de arte, como linguagem, propondo e estabelecendo uma distinção entre “poema” e “poesia”. Guillén (cit por Ribeiro, 2009) escreve: “Não partamos de “poesia”, termo indefinível. Digamos “poema” como diríamos “quadro”, “estátua”. Todos eles possuem uma qualidade que começa por tranquilizar-nos: são objetos, e objetos que estão aqui e agora, diante das nossas mãos, ouvidos e olhos” (Guillén, 1969, cit por Ribeiro, 2009, p.57). Para Guillén, a poesia é mais do que palavras, mais do que uma composição em verso, a poesia é um objeto cultural de carácter artístico.

Na nossa investigação, desde o início que entendemos a poesia de uma forma muito particular, valorizando as suas características formais, explorando o seu valor estético, emocional, cognitivo e a sua linguagem artística. Deste modo, aliamos a visão que a escola e os programas apresentam acerca da poesia como, por exemplo, o facto de ser apresentada em verso, possuir rima e ser rica em recursos estilísticos, à ideia defendida por alguns autores da poesia, enquanto objeto cultural e artístico.

Ao abordarmos o texto poético na prática pedagógica, desde cedo foi nossa intenção que os alunos compreendessem que este não teria obrigatoriamente de ser escrito em verso, pois embora o verso seja a forma privilegiada da poesia existem alguns textos em prosa com características do texto poético. Todavia, a nossa ação pedagógica centrou-se na poesia e, em particular na exploração do poema, enquanto texto escrito na primeira

pessoa, revelador de sentimentos, ideias, emoções e da visão do mundo do autor. Assim, a exploração centrou-se em textos pessoais onde as palavras da língua formam combinações surpreendentes, quer ao nível dos significados, quer ao nível dos sons e dos ritmos.

Em nenhum momento da nossa ação pedagógica utilizamos o texto poético com o intuito de realizar uma análise lógica, morfológica ou sintática, ou até mesmo analisar o poema do ponto de vista do significado.

De acordo com Silva (s.d., p. 1) nos primeiros anos, e nas abordagens iniciais ao texto poético, devemos evitar “um trabalho exaustivo e minucioso de desconstrução de significados / sentidos, percurso que pode ser inibidor de uma verdadeira fruição da linguagem poética” (Silva, s.d., p. 1). Jean (1989) acrescenta que os registos da poesia são infinitos e por isso as audições, interpretações são diversas, variando em função da experiência de vida, da imaginação e da sensibilidade do ouvinte (Jean, 1989,p.159). Assim, “um poema não se explica (...) para melhor o dizer tenta-se captar a sua respiração”, a sua essência (Jean, 1989,p.158).

O valor do texto poético

Na sua investigação, Ribeiro (2009) levanta questões relativamente ao valor da poesia, como, por exemplo: “Ser-lhe-á atribuído valor intrínseco ou meramente instrumental? E qual o seu valor *na* e *para* a educação?” (Ribeiro, 2009, p.61). Com base nos depoimentos de alguns autores tentaremos obter respostas para estas questões. Porém, podemos reiterar já a ideia de que a poesia possui um valor intrínseco e, em simultâneo, um valor instrumental.

O valor intrínseco da poesia

A poesia possui um valor intrínseco na medida em que contém um “conjunto de características específicas, como a imitação, o ritmo, a memória, a rima e a métrica, as metáforas, a implicação do corpo e dos sentidos, o jogo e a emoção, a respiração e a sensualidade” (Jean, 1995, cit por Ribeiro, 2009, p. 64). Neste sentido, o texto poético encontra o seu fundamento axiológico na racionalidade própria da condição humana,

situando-se para além da comunicação funcional, pelo que se configura numa representação universal do mundo (Ribeiro, 2009, p.65).

Segundo Ribeiro (2009), em comparação com outros tipos de textos, a poesia apresenta particularidades, devido a um conjunto de códigos que lhe conferem um valor intrínseco incontestável com repercussões cognitivo-educativas, sendo elas: o código fónico-rítmico; o código métrico; o código estilístico; o código técnico-compositivo e o código semântico-pragmático (Ribeiro, 2009, p. 66-67).

De facto, recursos como o som e o ritmo, a musicalidade, a métrica e a rima, as figuras de estilo, a distorção linguística e sintática e a construção de uma linguagem com múltiplos sentidos só são possíveis no universo da poesia, constituindo-se como “meios pelos quais a mente é dirigida para níveis e estilos de compreensão peculiares” (Ribeiro, 2009, p.67).

O valor instrumental da poesia

A par do valor intrínseco, Jean (cit por Ribeiro, 2009) afirma que a poesia possui também um valor instrumental – lúdico/utilitarista e educativo -, na medida em que “está sempre por reinventar e não existe, não vive, se não for acordada, reanimada pela imaginação do leitor e/ou do ouvinte” (Jean, 1995, cit por Ribeiro, 2009, p. 67).

Com efeito, a imaginação e a criatividade são partes integrantes da poesia, por razões de ordem vária. A primeira deve-se à “estranheza” que a própria linguagem poética apresenta, provocando uma desconstrução de sentidos, conceitos e sentimentos; a segunda, por nos levar a pensar e conceber a realidade de uma outra forma, recriando-a, inovando-a; a terceira, por resultar de uma criação da linguagem, do pensamento e da realidade; por fim a quarta razão está relacionada com o facto de a poesia ser o excesso de sentido (Ribeiro, 2009, p.68).

A literatura diz-nos que a poesia na educação escolar é portadora de um valor próprio, na medida em que possibilita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de inúmeras competências. De modo, a comprovar a veracidade da nossa afirmação, apresentaremos algumas das competências desenvolvidas, através da poesia.

A poesia potencia o desenvolvimento da compreensão, essencialmente pelos efeitos que produz nos leitores. De acordo com Miall e Kuiken (cit por Ribeiro, 2009, p.68), esses efeitos podem ser organizados em três tópicos: “(1) deteção dos aspetos linguísticos próprios dos códigos poéticos (...); (2) “desfamiliarização” sentida perante estes códigos; (3) transformação ou mudança de sentimentos ou crenças” (Miall & Kuiken, 1999, cit por Ribeiro, 2009, p.68). Para estes autores os dois primeiros tópicos, por se encontrarem em outros tipos de textos, são insuficientes para identificar as especificidades da poesia, sendo o último tópico o verdadeiramente relevante para a poesia, uma vez que “remete para sentimentos que oferecem caminho para o ‘eu’, especialmente para as experiências pessoais que oferecem um novo contexto interpretativo” (Miall & Kuiken, 1999 cit por Ribeiro, 2009,p.68). Deste modo, a poesia apela para aquilo que de mais individual o leitor possui, a sua individualidade.

Assim, podemos inferir que a poesia, no que respeita à compreensão literária, “permite e possibilita também uma compreensão do sentido figurado (nível do modelo de situação), que não dispensa o sentido literal (nível superficial e de base de texto), mas articula-os de forma inseparável, desencadeando mesmo emoções de tipo narrativo e estético ”(Miall, 2003; Krehel,2003 cit por Ribeiro, 2009, p.69).

Um outro contributo da poesia situa-se ao nível do desenvolvimento do sentido estético, uma vez que o leitor se implica num processo ativo que o envolve na comunicação poética, motivado pelo prazer que a poesia oferece enquanto obra de arte (Ribeiro, 2009, p.69).

Desde a infância a criança depara-se com elementos poéticos presentes nas lengalengas e nas cantigas de roda, e de uma forma inconsciente vai-se apropriando das características formais da poesia: o ritmo, a musicalidade, a sonoridade, etc. Jonhson (2007 cit por Ribeiro, 2009) afirma que o impacto das artes, e em particular da poesia nos primeiros anos de escolaridade, “constituem um contributo único e vital no desenvolvimento da linguagem e da literacia das crianças, bem como no autoconhecimento e no empenho da aprendizagem” (Jonhson cit por Ribeiro, 2009, p.70).

A poesia possibilita o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, na medida em que se caracteriza por um tipo de texto livre de restrições linguísticas impostas pelos textos comuns. Os aspetos fonéticos, a rima e a musicalidade presentes na poesia, possibilitam o desenvolvimento da capacidade de expressão oral. No domínio da escrita,

a poesia pode constituir-se como um ponto de partida para uma escrita pessoal e criativa, em oposição à escrita meramente informativa (Ribeiro, 2009, p.70).

O desenvolvimento da sensibilidade afetiva, relacional e social também pode ter como gênese a poesia. A linguagem poética tem a capacidade de apresentar a verdade do homem sobre si mesmo, sobre a sua natureza e o seu mundo, pois é a única linguagem capaz de revelar o que cada um é e representa na sociedade.

Ribeiro (2009) esboça uma panóplia de razões justificativas da necessidade da poesia, entendendo que esta é “comunicação que gera a tolerância e a liberdade; porque enriquece as possibilidades expressivas, estimulando nos alunos a reflexão, a invenção e a criação; porque proclama as sensações, as experiências e os conhecimentos humanos (...), propiciando o gozo estético” (Ribeiro, 2009, p.71). O autor acrescenta ainda que a poesia possui uma linguagem especial que só o homem sensível pode descobrir; por tudo isto surge a necessidade de partilhar a poesia, libertá-la, fazendo com que esta seja de todos e para todos (Ribeiro, 2009, p.72).

Também ao nível comportamental a poesia possui impacto, podendo ajudar a criar um bom ambiente de sala de aula. Na medida em que a poesia se constitui como “um poder criativo, suprime a situação de frustração resultante do não reconhecimento, sublima as tensões violentas naturais e confere-lhes formas morais e sociais aceitáveis e sobretudo permite ao aluno confrontar-se com a violência no plano simbólico e ultrapassá-la” (Boncourt cit por Ribeiro, 2009, p.72).

De facto, através da poesia o aluno pode superar frustrações, constrangimentos e limitações. No entanto, para que tal se concretize, é necessário que o professor crie um bom ambiente de sala de aula, propício à partilha de ideias e de trabalhos. Em simultâneo, o professor deve proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades de experienciarem o sucesso, enaltecendo o trabalho realizado pelos alunos com maiores dificuldades, pois deste modo não se sentirão desmotivados e desacreditados relativamente à poesia (Franco, 2012).

Como pudemos constatar através das nossas práticas pedagógicas, a poesia possibilita o desenvolvimento do gosto pela leitura. Devido a um conjunto de aspetos presentes no texto poético como, a musicalidade, o ritmo, a rima e os jogos de palavras, este género literário torna-se atrativo para os alunos, levando-os a querer descobrir mais sobre o mesmo (Ribeiro, 2009, p. 73). Da nossa experiência pedagógica, podemos afirmar que o texto poético torna-se ainda, mais atrativo e fascinante para os alunos,

quando estes o ouvem pela voz de alguém que conhece as suas especificidades, por exemplo um poeta, despertando nos alunos a vontade de apropriação do poema.

A Escrita Criativa

“O escritor criativo faz a mesma coisa que uma criança quando brinca e reorganiza o mundo ao seu gosto usando a imaginação e a fantasia como matéria-prima.”

Sigmund Freud (1907)

Definição do conceito de criatividade

Ao longo dos anos muitos são os autores que se debruçaram sobre o conceito e definição de criatividade, resultando numa pluralidade de definições, compreensível devido à complexidade e ao carácter multifacetado do conceito.

A criatividade é um bem comum, uma qualidade inata a todo o ser humano e reflete a sua maneira de ser, de viver e de agir. Tendo em mente que a natureza dos indivíduos difere, assim como a sua educação, é inteligível que a criatividade demonstrada também seja diferente. No entanto, alguns autores defendem como possível o aumento da criatividade nos indivíduos, através de práticas educacionais que incentivam a criatividade e o processo criativo em diversos tipos de atividade, o que se traduziria numa sociedade mais criativa (Miel, 1972, p.25).

A pluralidade de definições em torno do conceito de criatividade já foi referida; assim, numa tentativa de clarificar este mesmo conceito, procuraremos descrevê-lo à luz de alguns autores.

Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) defendem que a criatividade pode ser compreendida como “a qualidade de conseguir pensar de forma inovadora, desenvolvendo o sentir, o agir (...) provocando transformações, fazendo do velho novo”, ou apenas algo novo em relação ao indivíduo e à sua experiência de vida (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999, p. 19).

De acordo com Rogers (cit. por Gil e Cristóvam- Bellmann, 1999), a ação criativa pressupõe:

“abertura para novas experiências (...); as capacidades de avaliar factos; de jogar com os elementos e conceitos da realidade; de jogar espontaneamente com ideias e relações entre coisas; de combinar partículas da realidade de uma forma pouco

comum ou dando-lhe uma forma pouco usual” (Rogers cit por Gil e Cristóvam-Bellmann, 1999, p. 20).

A investigadora Fátima Morais (2001), no seu trabalho de pesquisa, sintetiza diversas perspectivas teóricas relacionadas com o conceito de criatividade. Devido a constrangimentos temporais, que limitam a ambição deste trabalho, iremos transcrever algumas definições que consideramos pertinentes para a nossa investigação.

Guilford (1986) descreve a criatividade como um “processo mental pelo qual o sujeito produz informação que não possuía”, ou seja, para o autor o processo criativo ocorre quando um indivíduo constrói novo conhecimento (Guilford cit por Morais, 2001, p.34).

Para Jonhson e Laird (1988), a criatividade é encarada como “o que permite produtos novos para o indivíduo, refletindo a liberdade de escolha desse indivíduo e não sendo construídos por processos rotineiros, mas por um processo não determinístico” (Jonhson & Laird cit por Morais, 2001, p. 35).

Alguns autores como, por exemplo, Norton (2001), apresentam-nos uma definição simplista mas bastante elucidativa daquilo que é a criatividade, afirmando que esta “surge das ideias que se vão ligando entre si e que são fruto da imaginação” (Norton, 2001, p.23). No que respeita à criatividade infantil, esta autora afirma que a par da criatividade, a “imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam as ideias e, por detrás dessas ideias apareça uma história” (Norton, 2001, p.25). Neste sentido, desempenha especial importância, todo o trabalho de estimulação e exercitação, sustentado no lúdico (Norton, 2001).

De um modo geral, todos os autores reconhecem que a criatividade está na génese de algo novo, “uma nova combinação ou disposição de materiais, movimentos, mundos, símbolos ou ideias” (Miel, 1972, p.24). Barbeiro (2001) acrescenta que para além da criação de algo novo, “a criatividade encontra-se ligada à resolução de problemas, à adequação a determinada tarefa, à prossecução de finalidades” (Barbeiro, 2001, p.62).

Escrita e criatividade

Partindo da afirmação de Barbeiro (2001), “a expressão escrita constitui uma criação”, salientando aspetos de ligação entre a criatividade e a expressão escrita: “uma perspectiva processual; a ligação a uma determinada situação; a exigência da originalidade ou da novidade” (Barbeiro, 2001, p.54). É possível afirmarmos que a escrita não consiste apenas na realização material de um produto, mas sim numa criação, na medida em que “escrever um texto constitui uma das atividades em que se encontra preservada a possibilidade de reinvenção do objeto que se pretende produzir” (Barbeiro, 1999, p.15).

Assim como a escrita também a criatividade se rege por exigências e finalidades. Este aspeto ganha relevância ao nível da expressão escrita, uma vez que a criatividade deve ser vista em interação com a situação, onde se afirmam e “continuam vigentes critérios de coerência, de coesão e de adequação às exigências e finalidades” (Barbeiro, 2001, p.54). Da ligação “a uma situação, às suas exigências e finalidades, pode ficar a máxima: a criatividade não é o caos”, na verdade a criatividade possui uma dupla vertente, a originalidade e a adequação (Barbeiro, 2001, p.54).

A escrita criativa é descrita como um método que apresenta três componentes, designadamente: “o uso de formas de jogo e prática; considerando o processo, não o produto, o mais relevante; considerando-se um processo social, fomentando a escrita em grupos” (Gil e Cristóvam-Bellmann, 1999, p. 20).

Este é um método que acentua o lúdico e o jogo. Como é do senso comum, os jogos possuem regras e a escrita criativa, enquanto jogo, também as possui. Todavia, as regras subjacentes a esta não são rígidas, isto porque “a acentuação está não no resultado mas sim na experiência e no prazer” (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999, p.22).

Segundo Gil e Cristóvam-Bellmann (1999), no jogo da escrita criativa “o mais importante é saber se o jogo significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade” (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999, p.22). São vários os autores que defendem o lúdico como facilitador da aprendizagem, na expressão escrita “o jogo pode desempenhar um papel no desenvolvimento da capacidade de considerar novas relações para a criação textual”.

Ou seja, este é um método que não valoriza o resultado, mas sim um contacto novo e original com a língua e com a literatura e a experiência que advém do processo de escrita. Todavia, em termos de investigação, valorizaremos todo o processo, o produto

final possui relevância, uma vez que é indicador da interiorização e compreensão do método/processo da escrita criativa.

Vias para o desenvolvimento da criatividade

De acordo com Barbeiro (2001), no processo de escrita existem duas vertentes distintas que poderão conduzir à criatividade. De uma forma sucinta iremos proceder à exploração de duas vias que convergem em soluções novas e originais na resolução da escrita: a via da dimensão pessoal e a via da intervenção do jogo (Barbeiro, 2001, p.60).

Dimensão pessoal

Tendo presente que cada indivíduo possui a sua própria experiência de vida, transportar essa experiência para a escrita configura um verdadeiro desafio de criatividade, proporcionando “a descoberta do sujeito que é único, por meio da linguagem, que, sendo comum aos outros, pela criatividade, também se pode tornar única” (Barbeiro, 2001, p.61).

No contexto educacional e em particular no percurso de aprendizagem da escrita, os alunos optam por escrever sobre aquilo que já conhecem, em vez de explorarem os aspetos novos que existem em cada um de nós. Segundo Wright (cit. por Barbeiro, 2001), tal acontece pois “é mais fácil generalizar acerca das experiências de vida do que particularizar” (Wright cit por Barbeiro, 2001, p.61).

Esta via de desenvolvimento da criatividade não se deve cingir ao relato de vivências, mas sim explorar e apresentar a visão única do mundo de quem escreve, pois desta forma os alunos conseguirão tornar a experiência mais significativa para si próprios (Barbeiro, 2001, p.61).

Intervenção do jogo

No contexto de ensino-aprendizagem, o jogo e o desenvolvimento de experiências criativas no âmbito da escrita “deve constituir uma oportunidade para o relacionamento com a linguagem e para a sua descoberta, um desafio para o sujeito, para a sua

capacidade de se prolongar no texto e de o incorporar na sua experiência” (Barbeiro, 2001,p.62).

Barbeiro (2001) afirma que a intervenção do jogo é um veículo infundável para a descoberta da linguagem, por meio da expressão escrita. O autor acrescenta que os rumos a tomar poderão assentar: na intervenção do acaso para o desencadeamento de relações; na ativação de regras para a construção do texto (Barbeiro, 2001, p.63).

Assim como na vida, o acaso está presente no processo de escrita, pois não é possível sabermos de antemão quais as palavras que vamos utilizar, nem os fatores que condicionarão o nosso texto. No entanto, é estabelecendo uma interação entre o que está determinado e o que continua indeterminado que temos de trabalhar ao idealizarmos os nossos textos (Barbeiro, 2001,p.63). A intervenção do acaso no processo de escrita pode ser usada em função da criatividade, uma vez que este pode ser “mobilizado para proporcionar o desencadeamento de relações, que serão mobilizadas para construir o texto”, não afastando o sujeito da tomada de decisão relativamente à integração textual, à construção do significado e à apreciação dos produtos criados (Barbeiro, 2001,p.63).

As regularidades constituem exigências às quais as expressões linguísticas selecionadas para a construção do texto devem obedecer. Ou seja, a ativação de regularidades manifesta-se em relação aos aspetos formais do texto, por exemplo, na construção de um texto poético as regularidades remetem para características como a rima, a estrofe, entre outras. Porém, as regularidades poderão fundar-se em muitas outras características formais como, por exemplo: a utilização de determinadas letras, como acontece na produção de acrósticos; a repetição de elementos, e em particular de uma letra como ocorre nos topogramas; presença ou ausência de determinado elemento, como letras ou sílabas, etc. Estas restrições ao nível da seleção de elementos obriga a alargar a procura, levando ao encontro de novas relações (Barbeiro, 2001, p.63).

Ao longo da nossa intervenção pedagógica propusemo-nos a desenvolver a expressão escrita, através da poesia e de atividades lúdicas, o que justifica a utilização dos jogos de escrita na forma de objeto textual como sendo os caligramas, os acrósticos e os topogramas.

Ambas as vias para o desenvolvimento da criatividade associada à expressão escrita privilegiam uma “atitude de descoberta, de tomada de consciência por parte do aluno de que a escrita pode conduzi-lo a essa descoberta” de que de outro modo, sem a escrita do texto, não alcançaria. Assim que o aluno tomar consciência dessa descoberta estará

capaz de progredir no “sentido da criatividade e da valorização da sua visão pessoal” (Barbeiro, 2001, p.61).

A poesia nos documentos orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O quadro normativo-legal curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico configura as conceções e práticas docentes em geral, e, no que aqui nos importa, face à poesia. Para o efeito, debruçar-nos-emos sobre alguns dos documentos orientadores, com o intuito de extrair a visão dos mesmos relativamente ao texto poético e ao ensino e aprendizagem da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* de 2001, foi recentemente revogado pelo Ministério da Educação, no entanto, a sua análise revela-se pertinente, uma vez que durante anos este foi um documento essencial na ação de professores.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico* não consta qualquer referência explícita ao ensino e aprendizagem da poesia, no entanto é possível inferir que esta se inscreve nos enunciados genéricos das competências transversais da Língua Portuguesa (Ribeiro, 2009). A operacionalização das competências gerais em que a poesia se pode inscrever passa por “descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da humanidade”; “assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar”; “transformar informação oral e escrita em conhecimento” e “expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa” (Ministério da Educação, 2001, p.31).

Ao nível das competências específicas no âmbito da Língua Portuguesa para o ensino básico, este documento apresenta cinco domínios distintos, sendo eles, a “compreensão do oral”, “a expressão oral”, a “leitura”, a “escrita” e o “conhecimento explícito”. Uma análise atenta de cada um dos domínios permite-nos constatar que este documento enferma da ausência de indicações substanciais relacionadas com o ensino e aprendizagem da poesia. No entanto, podemos reconhecer a possibilidade de abordagem da poesia em relação à expressão oral em objetivos como “dominar progressivamente a compreensão (...) e a produção em géneros formais e públicos do oral” (Ministério da

Educação, 2001, p.32). Relativamente ao domínio da escrita, encontramos indicações em objetivos como “criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência da leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista” (Ministério da Educação, 2001, p.32), “apropriar-se de técnicas fundamentais da escrita” com vista a desenvolver a “capacidade para produzir textos com diferentes objetivos comunicativos” (Ministério da Educação, 2001, p.35).

O documento referido apresenta uma panóplia de situações educativas fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, das quais quatro contemplam direta ou indiretamente a poesia como, por exemplo, “a audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes”, “atividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos”, “atividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos” e “atividades de identificação e descoberta de unidades, regras e processos da língua” (Ministério da Educação, 2001, p.36).

Em suma, o documento em apreço não apresenta nenhuma referência explícita ao ensino e à aprendizagem da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, segundo o investigador João Manuel Ribeiro (2009), a poesia “cabe, com legitimidade, dentro do enunciado de algumas das competências gerais, dos objetivos a desenvolver, das competências específicas e das situações educativas enunciadas” (Ribeiro, 2009, p.46).

O *Programa de Português do Ensino Básico* vem substituir o antigo programa de Língua Portuguesa, datado de 1991, pois entendeu-se que este documento já estaria ultrapassado dados os “avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular” (Reis et al., 2009, p.3). Este novo programa decorre das práticas pedagógicas e de iniciativas como, por exemplo, o Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP) e o Plano Nacional de Leitura (PNL), entre outras.

Este novo programa foi concebido e desenhado tendo em conta o lugar de destaque que a disciplina de Português ocupa em termos curriculares. De acordo com Reis (2009), “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Reis et al., 2009, p.6).

Ao contrário do programa anterior, este novo pressupõe uma visão particular do professor, enquanto agente do desenvolvimento curricular. Pretende-se, portanto, conceder alguma liberdade ao professor, permitindo-lhe articular aquilo que nos

programas está enunciado com a realidade dos alunos. Em simultâneo, o documento referido vem frisar a importância dos instrumentos curriculares enquanto recursos fundamentais para a prática de ensino, revogando os manuais escolares à condição de auxiliares pedagógicos. Como refere Reis (2009), os manuais escolares são instrumentos de trabalho muito importantes, todavia não se devem sobrepor aos programas, “como com alguma frequência se verifica; para que não aconteça uma tal sobreposição, é necessário que o professor cultive uma relação ativa com estes programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico” (Reis et al., 2009, p.9).

Neste Novo Programa, salienta-se a importância do contato com textos de qualidade, na medida em que:

o convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores (Reis et al., 2009, p.22).

Efetivamente, é através do contato com textos literários diversos e de qualidade e por conseguinte do livro, uma vez que este é um instrumento fundamental na promoção da escrita e da leitura, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sua sensibilidade estética. Embora o novo programa mencione e refira a importância do contato com diferentes modalidades de textos não apresenta quaisquer propostas para a sua operacionalização, nem aponta o desenvolvimento e a promoção de qualquer competência literária.

Ao contrário do que acontecia no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, neste novo *Programa de Português do Ensino Básico*, surgem algumas referências explícitas ao ensino e à aprendizagem da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dada a organização do novo programa e a singularidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este encontra-se desdobrado em duas etapas, sendo que a primeira corresponde aos dois primeiros anos de escolaridade, 1.º e 2.º anos, e a segunda etapa ao 3.º e 4.º anos.

Em relação ao 1.º e 2.º anos, no domínio das competências da Compreensão do Oral, surge a seguinte referência direta à poesia: “Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral” (Reis et al., 2009, p. 24). No entanto, no mesmo domínio e em relação ao 3.º e 4.º anos, não surge qualquer alusão à poesia. Já

no domínio da Leitura, as competências apontadas para o 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos são semelhantes: “Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados”, “Ler textos variados com fins recreativos”, e “Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento”; em nenhuma etapa é mencionada diretamente a poesia. Relativamente ao domínio da Escrita, as competências apresentadas, apenas nos permitem inferir que a poesia cabe nos seguintes enunciados destinados ao 3.º e 4.º anos: “Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita” e “Produzir textos de diferentes tipos” (Reis et al., 2009, p.26).

Este programa apresenta novidades ao nível organizacional, nomeadamente os referenciais de progressão programática que incluem os *Descritores de Desempenho* e os *Conteúdos*. Os *descritores de desempenho* dizem respeito àquilo “que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra”, por sua vez, os *conteúdos* (de natureza declarativa e procedimental) apresentam “os termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências, progressivamente mais elaborados e sempre tendo em conta variações socioletais, dialetais ou nacionais” (Reis et al., 2009, p.27).

Assim, nos quadros organizados segundo os Descritores de Desempenho e os Conteúdos, surgem as primeiras referências à poesia ao nível da Expressão Oral para o 1.º e 2.º anos: “Dizer poemas memorizados” e “Respeitar as regras de entoação e ritmo”(Reis et al., 2009, p.31). O 3.º e 4.º anos partilham a mesma referência, porém aqui é ressalvada a “clareza” e a “entoação” concedidas à leitura; ainda nesta etapa surge uma nova abordagem: “Reproduzir e recriar trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios, contos” (Reis et al., 2009, p.33).

No que concerne ao domínio da Leitura, os Descritores de Desempenho e os Conteúdos enunciados no Novo Programa para o 1.º e 2.º anos, centram-se essencialmente na narrativa, no entanto, estes também servem para o texto poético, como é o caso de: “identificar o sentido global de textos (...) o tema central”, “propor títulos para textos ou partes de textos”, “ler textos variados” e “expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos” (Reis et al., 2009, p.36-37). No 3.º e 4.º anos sucede de forma explícita uma referência à poesia ao nível dos Conteúdos, podendo ler-se: “Poesia: verso, estrofe, rima e refrão”, porém, todos os Descritores de

Desempenho apresentados remetem para o trabalho com o texto narrativo (Reis et al., 2009, p.39).

Relativamente ao domínio da escrita, são apresentadas diversas propostas de escrita pessoal e criativa, onde é expectável que os alunos escrevam textos por sua iniciativa, contudo não existe uma referência direta à poesia. Nas Notas que acompanham os Conteúdos e os Descritores de Desempenho relacionados com a Leitura há uma referência a “Jogar com a escrita: caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra...”; este tipo de trabalho já possui uma relação intrínseca com a poesia (Reis et al., 2009, p.46). Para além disto, o programa não acrescenta nenhuma outra referência à poesia e à sua produção, sendo que no domínio da Escrita é evidente que o trabalho pedagógico se centra essencialmente na narrativa.

No domínio do Conhecimento Explícito da Língua (CEL), em particular no plano fonológico, é expectável que os alunos do 1.º e 2.º anos manipulem e articulem corretamente os sons da língua, pelo que o programa sugere a realização de atividades de identificação e produção de rimas. No entanto, nos planos morfológico, classe de palavras, sintático, lexical, semântico, discursivo e textual não existe nenhuma sugestão para a articulação com o texto poético. À semelhança do que acontece no 1.º e 2.º anos, também no 3.º e 4.º anos não se verifica nenhuma referência à poesia, com a exceção do plano fonológico. Com efeito, ao nível do CEL não se verifica, nem é explicitada por parte dos autores do programa, nenhuma articulação entre este domínio e a literatura, empobrecendo assim o trabalho pedagógico. Efetivamente, uma articulação entre a literatura e o CEL seria o desejável, uma vez que a literatura confere bons modelos de funcionamento da língua, e o texto poético em particular, potencia o trabalho em torno dos recursos estilísticos (rima, ritmo, entoação) ao nível do plano fonológico.

Após uma breve análise do *Novo Programa de Português do Ensino Básico*, podemos afirmar que a poesia possui uma presença ténue, desvitalizada e descaracterizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que se reflete nas práticas docentes e na organização dos manuais escolares. De acordo com Souza (2006), “nos manuais escolares observa-se um trabalho com poesia limitado e fragmentado, em que a compreensão da definição de poesia é reduzida às suas características estruturais: *organização em versos e estrofes, com aparecimento de rimas*” (Souza, 2006, p.47-48). Esta visão da poesia não reconhece o valor estético deste género literário, considerando “apenas recursos estéticos de nível visual e fónico” (Souza, 2006, p.48).

A ténue presença da poesia no programa de Português e o facto de este estar organizado para conceder maior liberdade ao professor na abordagem dos conteúdos, pode ser justificativa da desvalorização do texto poético nas práticas escolares.

CAPÍTULO III

A INTERVENÇÃO: APRESENTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

Apresentação

A intervenção teve início com a apresentação do projeto; nesta fase procuramos motivar e despertar o interesse de todas as crianças para o desenvolvimento do mesmo, uma vez que os alunos apresentam interesses e níveis de aprendizagem diferentes.

Consideramos pertinente negociar o projeto com a turma, pois enquanto futura professora interessa-me que os alunos tenham parte ativa no seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, perguntamos aos alunos o que gostariam de fazer no decorrer do projeto, ao que alguns responderam “conhecer e saber mais sobre os *poéticos*” e “fazer um livro de poemas”.

No sentido de auxiliar a investigação, foi aplicada uma entrevista semiestruturada⁵, com o intuito de estabelecer um contato individualizado entre os alunos e a temática a investigar, recolhendo em simultâneo, informações individuais acerca dos conhecimentos prévios dos alunos.

De modo a garantir que todos os alunos acediam e compreendiam o significado de todas as palavras presentes no guião da entrevista, foi realizada uma primeira leitura em grande grupo.

É de salientar que o questionário foi organizado em duas partes distintas com o objetivo de aceder intencionalmente aos conhecimentos dos alunos. A primeira parte centrava-se no diagnóstico dos conhecimentos relacionados com a conceção de poesia e a segunda parte pretendia aferir os conhecimentos que as crianças possuem acerca da escrita criativa, bem como a relação que mantêm com a escrita.

As informações recolhidas através da entrevista, o registo de observações, interações e diálogos efetuados possibilitaram elaborar e adaptar as intervenções pedagógicas aos interesses, necessidades e conhecimentos prévios dos alunos.

Fases de implementação e desenvolvimento do projeto

Tendo em mente os objetivos propostos para a execução do presente projeto procedeu-se à estruturação e elaboração de um plano de investigação.

As atividades presentes no plano de investigação contemplam três momentos distintos. O primeiro momento consiste na apresentação e negociação do projeto com a turma, e na implementação de uma entrevista inicial. Num segundo momento,

⁵ Ver Anexo I – guião da entrevista.

privilegiámos a descrição das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, sendo que no final das mesmas foi aplicado um questionário final. Por fim procedemos à avaliação de todo este processo e do impacto no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Planificação do Projeto de Intervenção Pedagógica

Calendarização

O quadro abaixo apresenta de uma forma sucinta as atividades previstas, as quais foram desenvolvidas no período compreendido entre dezembro e fevereiro. A presente calendarização corresponde ao tempo de aplicação e implementação do projeto.

Quadro 1 – Calendarização das atividades

Atividade a desenvolver		
Estratégias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação ao grupo do Projeto de Intervenção Pedagógica a desenvolver no decorrer do estágio; - Entrevista semiestruturada que permita avaliar as concepções prévias dos alunos face à poesia e à escrita criativa. 	Dezembro
	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de compreensão do texto poético, identificação das suas principais características e estrutura (verso, estrofe, rima e refrão); - Leitura e análise de obras poéticas. 	Janeiro
	<ul style="list-style-type: none"> - Oficinas de escrita criativa. 	Janeiro Fevereiro
	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de um livro manufaturado com as crianças. 	Janeiro Fevereiro
	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário final relacionado com os conhecimentos construídos em torno da poesia e da escrita criativa. 	Fevereiro
Estratégias de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação dos questionários iniciais e finais, de modo a verificar se houve evolução ao nível do conhecimento; 	Fevereiro

- Registo fotográfico e escrito das interações aluno-aluno e aluno-professor ao longo das atividades realizadas, evidenciando o processo de aprendizagem;	Diário
- Construção e planificação de textos poéticos obedecendo à sua estrutura;	Janeiro Fevereiro
- Livro final com os textos construídos pelas crianças ao longo do projeto;	Fevereiro

Atividades desenvolvidas

Durante a implementação do presente projeto foi realizada uma panóplia de atividades centradas na temática do mesmo e nos conteúdos programáticos do 3.º ano de escolaridade. No seguinte quadro apresentam-se algumas dessas atividades e os seus objetivos pedagógicos:

Quadro 2 – Síntese das atividades desenvolvidas ao longo do projeto

Atividade	Objetivos
Brainstorming “Poesia”	- Antecipar conteúdos, mobilizar conhecimentos prévios, expressar sentimentos, emoções, partilhar ideias;
Exploração do texto poético com recurso ao PowerPoint	- Identificar as principais características do texto poético: poema que rima e poema branco (não possui rima); verso, estrofe, recursos expressivos; - Classificar as estrofes relativamente ao nº de versos: monóstico, dístico, terceto, quadra, quintilha ... décima; - Adquirir vocabulário específico da poesia;
“A magia da poesia”	- Mobilizar conhecimentos prévios;
Exploração dos poemas: “A margarida, a rosa e o amor-perfeito” e “Diospiro” de João	- Explorar a ilustração; - Antecipar o assunto com base na ilustração; - Realizar previsões e constatar se as mesmas estavam

Manuel Ribeiro.	<p>corretas, após a leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor títulos para textos ou partes de textos; - Identificar as principais características do texto poético: verso, estrofe, recursos expressivos; - Distinguir poema branco de poema com rima;
“Carrega para crianças” leitura do poema de Mário - Henrique Leiria, explorando o lado melódico e rítmico do poema com recurso a um instrumento musical – as maracas.	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir e recriar trava-línguas; - Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, corporal); - Identificar e explorar a qualidade dos sons; - Identificar auditivamente mudanças rítmicas e melódicas; - Marcar o ritmo;
“Poesia para ver e jogar”: Topogramas e Acrósticos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características do texto poético, nomeadamente: a rima, o verso, a estrofe; - Reconhecer o discurso e a linguagem poética; - Reconhecer os acrósticos e os topogramas como forma de produzir poesia; - Identificar as características dos acrósticos e dos topogramas; - Análise da estrutura dos acrósticos e dos topogramas; - Escrever em termos pessoais e criativos: topogramas e acrósticos; - Jogar, brincar com a escrita;
“Poesia para ver e jogar II” - Caligramas	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os caligramas como formas diferentes e criativas de produzir poesia; - Identificar as características dos caligramas; - Estabelecer relações paratextuais entre texto e imagem; - Construir e produzir caligramas; - Despertar para a poesia em todas as suas vertentes;
“Poemas com verbos”	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar regras e procedimentos; - Explicitar algumas regras de flexão verbal; - Identificar verbos e tempos verbais; - Compreender a função dos verbos numa frase; - Compreender que as terminações verbais variam

	consoante a pessoa gramatical e o número de pessoas; - Escrever um dado verbo em diferentes tempos verbais; - Reescrever o poema em diferentes tempos verbais, nomeadamente: presente e futuro do indicativo;
A poesia entre nós: visita de um poeta	- Prestar atenção ao carácter oral da linguagem na poesia; - Identificar as especificidades da poesia, relacionadas com a sonoridade; - Compreender a necessidade de realizar uma leitura expressiva de textos poéticos; - Realizar leituras expressivas de poemas;
Construção do livro: - Organização e seleção da informação; - Elementos paratextuais;	- Dominar o léxico do livro e da leitura; - Identificar e localizar os elementos paratextuais do livro: título, autor, ilustrador, capa, contracapa, lombada, guardas, índice; - Desenvolver a competência enciclopédica; - Organizar e selecionar a informação/textos para o livro; - Realizar leituras críticas dos próprios textos; - Compreender e estabelecer relações entre texto e ilustração;

Seguidamente apresentaremos, de forma sucinta, uma descrição das atividades realizadas, assim como uma avaliação sumária das mesmas.

Brainstorming “Poesia”

A atividade escolhida como ponto de partida para o desenvolvimento do projeto foi um *brainstorming* (Figura 1) em torno da designação e do conceito de poesia. Através da realização desta atividade foi possível constatar que as conceções que as crianças têm acerca da poesia são diferentes entre si; para algumas a poesia cinge-se a “rimas”, “poemas”, “versos” e “quadras”, enquanto para outras a poesia possui uma essência própria que assenta na “arte”, na “imaginação” e nas suas “características”.

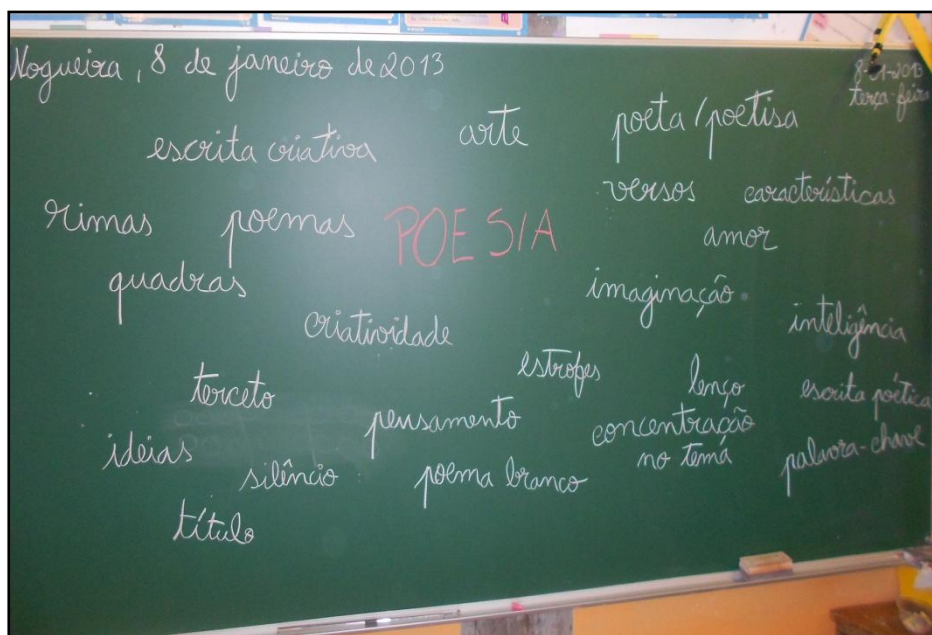


Figura 1 – Brainstorming realizado em torno da palavra “poesia.”

Exploração do texto poético com recurso ao powerpoint

A exploração do texto poético e do seu valor intrínseco, como as suas características, foi realizada com recurso a um PowerPoint. No primeiro diapositivo apresentei uma “definição” do texto poético, referindo que este pode ter uma disposição gráfica em verso ou ser escrito em prosa. Como a “definição” apresentada possuía informações novas, quis certificar-me que as crianças a compreenderam, para tal pedi-lhes que me explicassem por palavras suas o que define um texto poético. Aqui ficam algumas das respostas das crianças: “Fala de emoções (D.)”, “Mostra a visão do mundo do autor” (J.M.), “Está ao nível dos significados e brinca com as palavras como, por exemplo, os trava-línguas (M.)”.

Seguidamente foram trabalhados conteúdos relacionados com as características do texto poético como, por exemplo, o verso, a estrofe e os recursos expressivos. Estes conteúdos apresentavam alguma dificuldade para os alunos, pois nesta fase de arranque do projeto era frequente ouvirem-se afirmações do tipo “Um verso é uma quadra” (J. M.). Em relação às estrofes, considerei conveniente trabalhar com o grupo a designação atribuída a uma estrofe tendo em conta o seu número de versos, uma vez que no questionário as crianças referiram que uma estrofe composta por cinco versos era uma

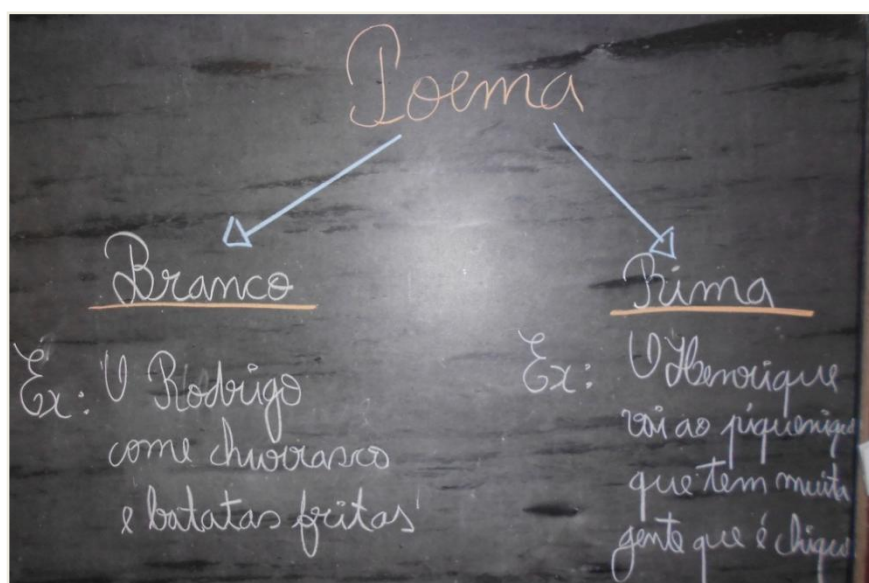
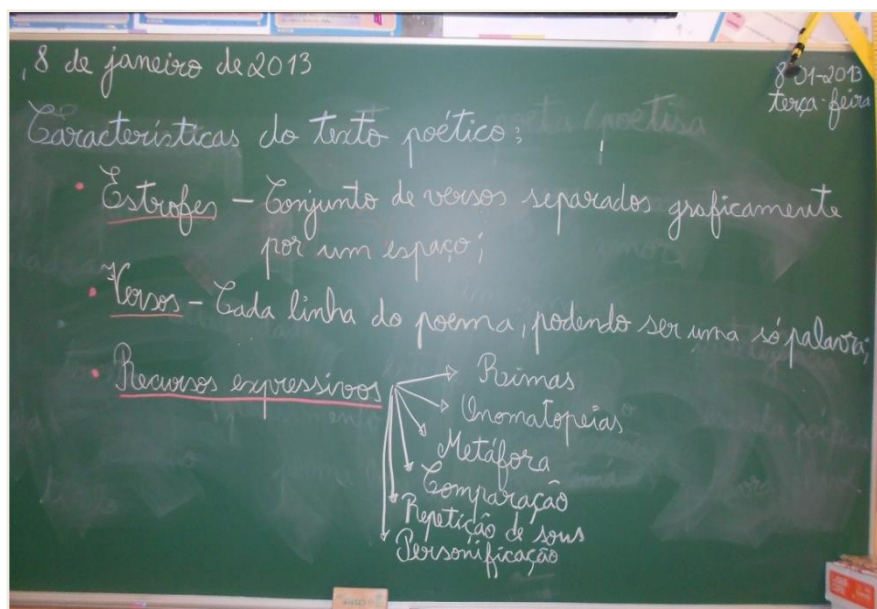
quadra. Durante a exploração da classificação de estrofes quanto ao número de versos, estabelecemos uma relação com os números ordinais, de modo a tornar a assimilação do conhecimento mais simples.

Relativamente aos recursos expressivos, as crianças apenas identificavam a rima, dizendo que “rima é de rimar e acaba na mesma sílaba”. Todavia, o PowerPoint apresentado fazia referência a mais quatro recursos expressivos como, por exemplo, a onomatopeia, a repetição de sons, a metáfora e a personificação.

A metáfora, a personificação e a comparação não são conteúdos trabalhados no 1.º ciclo, no entanto, dada a temática a explorar considerei oportuno estudar e abordar de modo simples tais conceitos. Contudo, algumas crianças possuíam ideias relacionadas com a metáfora e partilharam com a turma: “É dizer uma mentira de forma verdadeira” (M.) e “É como o inferno que é uma coisa muito má” (V.). Estas intervenções das crianças mostram que mesmo não se tratando de conteúdos programáticos destinados ao 1.º ciclo são passíveis de serem trabalhados neste ciclo.

Terminada a exploração das características do texto poético e em particular do poema, expliquei à turma que podemos ter dois tipos de poemas: os que rimam e os que não rimam. Esta informação já era do conhecimento da turma, sendo que os que não rimam eram designados por esta de poemas brancos.

A fim de sistematizar todo o conhecimento construído em torno do texto poético e das suas características, as crianças em conjunto elaboraram, no quadro, um esquema síntese (Figura 2 e 3) de todos os conceitos e conteúdos trabalhados. Posteriormente, transcreveram-no para os seus cadernos diários, de modo a registarem toda a informação.



Figuras 2 e 3 – Esquema síntese das características do texto poético e dos tipos de poema, respetivamente.

A magia da poesia

Após a abordagem inicial ao texto poético, as crianças tiveram oportunidade de pôr em prática os novos conhecimentos construídos em grande grupo em torno da poesia, através da exploração de dois poemas da autoria de João Manuel Ribeiro, intitulados “A margarida, a rosa e o amor-perfeito” e “Diospiro”. De modo, a dinamizar a atividade e torná-la desafiadora, optei por uma exploração prévia das ilustrações dos poemas.

Assim, apresentei a ilustração do poema “A margarida, a rosa e o amor-perfeito”, antes mesmo do título.

Perante a ilustração do poema (Figura 4) as crianças concluíram: “É sobre uma sala de amor e a chave é para essa sala (J.B.)”, “Quando uma pessoa gosta da outra tem a chave para abrir o coração (Mf.)”. De um modo geral, as ideias das crianças centravam-se no amor, focando a existência da fechadura e da chave. Após se terem esgotado as ideias, solicitei aos alunos que enunciasses um possível título para o poema, ao que sugeriram: “A chave mágica” e “A chave do amor encantado”.

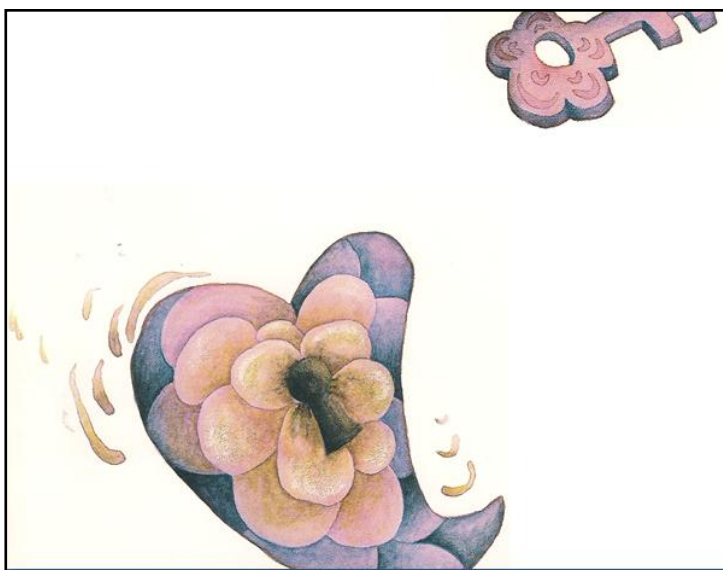


Figura 4 – Ilustração do poema “A margarida, a rosa e o amor-perfeito”.

Por fim, apresentei o título do poema e muitas crianças ficaram dececionadas, pois as suas teorias deixaram de fazer sentido, uma vez que, segundo elas o poema falava de flores. No entanto, houve quem não esmorecesse e tentasse justificar o título com base na imagem, vejamos: a M. afirmou que “a Margarida vai dar uma rosa ao seu amor-perfeito”, já a Mariana disse “A chave é a rosa e o amor-perfeito é o coração”. Depois de tantas conjeturas, foi chegado o momento de lermos o poema e verificarmos quem poderia ter razão e qual o verdadeiro assunto do poema.

Explorado o primeiro poema, era momento de explorar o segundo poema, designado “Diospiro”. Tal como no primeiro poema, aqui a exploração também partiu da ilustração, porém esta apenas possuía um elemento visual, uma criança com ar de quem estava a pensar (Figura 5). Com base na ilustração, pedi às crianças que

antecipassem o teor do poema e o resultado foi o seguinte: “Ela está a pensar como será a vida dela” (V.). De repente, uma criança coloca uma questão bastante pertinente: “Porquê é que a imagem é toda laranja?”. Os colegas eufóricos respondem: “Já sei é um poema sobre a laranja” (Mar.), ou então é sobre “A menina laranjinha” acrescentou um colega. Quando apresentei o título do poema, as crianças rapidamente retificaram as suas ideias iniciais, dizendo: “Não é laranjinha, é diospiro, porque também é laranja. Aquilo que tinha na cabeça é a parte que prende o diospiro à árvore (J.)”.

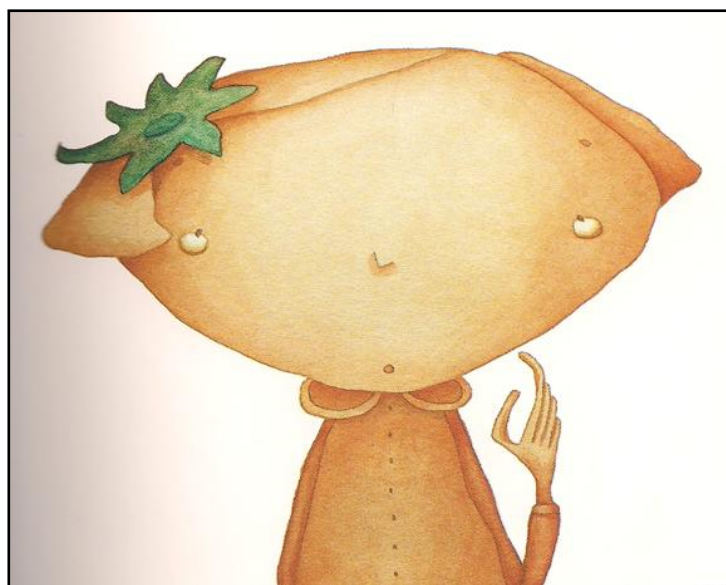


Figura 5 – Ilustração do poema “Diospiro”.

Depois de explorados ambos os poemas, as crianças efetuaram comparações entre si, chegando à conclusão que um deles rimava e o outro não, que um possuía duas estrofes enquanto o outro possuía apenas uma e que ambos eram sétimas, pois tinham sete versos.

Explorar os poemas partindo da análise da ilustração, revelou-se uma ótima estratégia pedagógica, pois possibilitou a antecipação do tema e a construção de significados, potenciando um maior envolvimento e interesse na atividade.

A exploração de imagens não representava uma prática comum no contexto educativo, uma vez que a escola privilegia o conteúdo em detrimento da forma, centrando-se nos aspetos ligados à racionalidade e não à afetividade (Calado, 1994, p. 110). No entanto, a utilização das imagens em contexto educativo pressupõe inúmeras

vantagens, podendo ser uma forte fonte de motivação para novas aprendizagens e um meio de desenvolvimento do espírito crítico. De acordo com Calado (1994), “a imagem pode ser utilizada como veículo de desenvolvimento das formas de expressão verbal, já que é muitas vezes (...) indutora de verbalizações; a interpretação dos dois sistemas – visual e linguístico- contribui entre outras coisas, para desenvolver o domínio de regras de transformação que permitem ao aluno traduzir a mesma mensagem através desses sistemas diferentes de codificação: a imagem suscita reconstruções” (Calado, 1994, p.123).

No final da atividade, as crianças pediram para repetirmos o exercício, porém, com novos poemas, o que demonstra a relevância da atividade e o entusiasmo das crianças face à mesma. Assim, numa das seguintes sessões dedicadas ao projeto, esta mesma atividade repetiu-se como mote para a exploração de um novo poema.

Leitura musicada

Tratando-se a “poesia de um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita”, descoberta decisiva para a formação do indivíduo (Ministério da Educação, s.d., p. 12). Idealizamos uma sessão em que o trabalho pedagógico privilegiou o lado mais lúdico da poesia, com o intuito de trabalhar o som, o ritmo, a memória e a dicção. Nesse sentido, foi concebida uma dinâmica de trabalho em torno do poema de Mário Henrique-Leiria, denominado “Carrega para crianças”, um trava-línguas. Para tal, distribui a cada criança uma maraca, construída a partir de um copo de iogurte com massa ou arroz no seu interior. A primeira leitura foi realizada sem as maracas, mas rapidamente as crianças compreenderam que o poema tinha um ritmo próprio, porém nem todas as crianças o respeitavam dada a dificuldade em articular corretamente as palavras.

Com recurso às maracas a leitura do poema tornou-se mais simples, pois o instrumento musical não convencional ajudava a marcar o ritmo. Depois das crianças já estarem familiarizadas com o poema, brincamos um pouco com os ritmos. Assim, em pequenos grupos, as crianças musicavam o poema consoante a minha instrução, ora mais lento, ora mais rápido. Posteriormente era eu quem dava os ritmos e, as crianças tinham que realizar a leitura de acordo com o ritmo dado.

A atividade realizada em torno do som e do ritmo agradou bastante à turma, cumprindo o seu principal propósito que consistia em motivar e sensibilizar as crianças para a descoberta da poesia, fazendo-as compreender que “a poesia é feita de palavras com som e ritmo, para chegar mais depressa ao coração” (Ribeiro, 2011). Em simultâneo, de acordo com Franco (2012), trabalhar rimas infantis, declamar, entoar e interpretar textos poéticos é, “acima de tudo, um excelente exercício articulatório e de respiração, fundamental para uma boa leitura” (Franco, 2012, p. 177).

Poesia para ver e jogar I

À semelhança da atividade anterior, foram dinamizadas outras atividades que incidiam sobre o valor lúdico e educativo da poesia, enfatizando o seu caráter afetivo e imaginativo, tendo como objetivo o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos. Assim, trabalhei com as crianças diferentes formas de apresentar e produzir poesia como, por exemplo, os topogramas⁶, os acrósticos⁷ e os caligramas/poemas visuais como pretexto para o jogo poético.

A exploração dos topogramas e dos acrósticos foi realizada com recurso a um PowerPoint, cujo primeiro diapositivo tinha a seguinte designação: “Poesia para ver e jogar”. Esta designação foi o ponto de partida para a exploração de novos conceitos, por isso quis saber o que significaria para as crianças, pelo que obtive as seguintes respostas: “Poemas em forma de brinquedos” (Mar.), “Ler é ver poesia, jogar é fazer” (E.), “Ver acho que é procurar o poema e jogar é fazer de novo” (J.B.). As conceções das crianças não estavam erradas, no entanto, o que me levou a optar por esta designação, foi o facto de esta atividade se centrar essencialmente no caráter lúdico da poesia e na sua dimensão visual, daí a associação entre jogo e visão.

A primeira parte da atividade foi dedicada à exploração de topogramas, forma de produzir poesia que as crianças desconheciam. Assim, comecei por questionar os alunos relativamente à palavra “topograma” e ao seu significado. De um modo geral, as crianças não se pronunciaram, porém, uma aluna apresentou a seguinte definição: “Professora, temos a palavra família na vertical, depois cada letra vai dar uma palavra nova”. A definição apresentada pela aluna referia-se ao acróstico e não topograma, pelo

⁶ Poemas em que todos os versos começam pela mesma letra.

⁷ Poemas formados a partir de um vocábulo, que é disposto na vertical e cujas letras servirão de início aos diversos versos.

que o D. acrescentou: “Em vez de escrevermos a palavra na vertical, escrevemos na horizontal”. Expliquei à turma que a ideia apresentada pelos colegas referia-se apenas ao acróstico e, de seguida, apresentei-lhes a definição de topograma.

Depois de apresentada a definição de topograma, solicitei às crianças que me dissessem como poderia ser um poema deste género, ao que a M. respondeu: “É como o poema *sei de um país*”. Aproveito a intervenção da aluna e clarifico a ideia por ela apresentada, explicando que o poema teria de iniciar sempre com a mesma letra, neste caso o “s”. Em grande grupo construímos o seguinte poema: “Sei de um país amarelo/sonhador/sozinho/ sorridente”; a determinada altura a E. diz “amiguinho”. Eu questioneei a turma face à validade daquele contributo, ao que esta respondeu: “Está errado, tem de começar com a mesma letra”. A E. refutou “Mas amiguinho rima com sozinho”. Aqui ficou clara a confusão da aluna, de modo a dissipar todas as dúvidas decidi construir oralmente um topograma com uma outra letra, o que se revelou produtivo.

Em torno dos topogramas exploramos poemas da autoria de António Mota. A exploração iniciou-se com a leitura e culminou na transformação dos poemas, ou seja, de modo a garantir que as crianças compreendiam a génese dos topogramas solicitei-lhes que alterassem a primeira palavra de todos os versos à exceção do primeiro, mas respeitando a sua construção.

Os poemas explorados de António Mota para além de serem topogramas eram trava-línguas e, na sua construção, apresentavam uma particularidade bastante interessante, o facto de serem escritos sempre com as mesmas palavras. À medida que o poema se ia desenvolvendo o autor trocava a ordem das palavras, obtendo assim novos versos. As crianças acharam esta técnica muito interessante, chegando a afirmar que o autor brincava com as palavras. De repente, o R. afirma: “Professora então foi o António Mota que escreveu o poema do *copo gericopo*”. Perguntei-lhe o porquê de tal afirmação, ao que me respondeu: “Porque ele brinca com as palavras, como nos poemas que vimos hoje”. Com efeito, a dedução feita pelo aluno estava correta, revelando a sensibilidade e o envolvimento significativo face ao texto poético.

O poema, *copo gericopo*, referido pelo aluno foi trabalhado na primeira sessão do projeto, à data a autoria do poema era-me desconhecida. Durante esta atividade planeava comunicar à turma qual o autor do poema, mas tal não aconteceu uma vez que o aluno descobriu por si próprio. A descoberta do aluno surpreendeu-me bastante, dada a mobilização de conhecimentos construídos nas primeiras sessões, o que me leva a acreditar que o trabalho desenvolvido é relevante para este grupo de crianças.

Durante a sessão foram ainda explorados topogramas de José António Franco e de João Manuel Ribeiro.

Para finalizar a exploração dos topogramas, solicitei aos alunos que construíssem os seus próprios topogramas, tendo por base a primeira letra do seu nome. Algumas crianças sentiram dificuldades em concretizar a tarefa, devido aos constrangimentos impostos pela inicial do seu nome, nessas circunstâncias permiti que escolhessem uma outra letra. Na construção de topogramas destaco o trabalho de dois alunos (Figuras 6 e 7), o do R. e o da M.. O R., porque optou por brincar com as palavras à semelhança de António Mota e o da M., porque segundo ela esta era uma tarefa difícil, mas ainda assim construiu dois topogramas usando a “técnica” de José António Franco.

O Rodrigo empenado	Letra F
Rodrigo, rua, raposa, roda, romântico	Falador fechado
Rodrigo, romântico, roda, rato, raposa, rua	força falante
Rodrigo, rua, raposa, rato, roda, romântico	fornado com farinha
Rodrigo, romântico, roda, rato, raposa, rua	fraquinho falota
Rodrigo, ressonar, resmungão, resultado, resto, retalho	fraquinho anda de mota
Rodrigo, retalho, resto, resultado, resmungão, ressonar	flores feias
Rodrigo, ressonar, resmungão, resultado, resto, retalho	festa finta
Rodrigo, retalho, resto, resultado, resmungão, ressonar	flocos de frade
Rodrigo, redentor, reforma, refletir, refluxo, reforço	flecha fechada
Rodrigo, reforço, refluxo, refletir, reforma, redentor	freira casada.
Rodrigo, redentor, refletir, refluxo, reforço, reforma	
Rodrigo, reforço, refluxo, refletir, reforma, redentor	

Figuras 6 e 7 – Topogramas construídos pelos alunos R. e M., respetivamente.

O trabalho realizado em torno dos acrósticos foi semelhante ao desenvolvido com os topogramas. As crianças já estavam familiarizadas com os acrósticos, no entanto não os reconheciam como sendo uma forma de produzir poesia.

Após a exploração dos acrósticos, as crianças produziram os seus próprios acrósticos a partir do vocábulo “poesia”. Através das produções das crianças, depreendo que os alunos entendem o acróstico de forma diferente, uns limitam-se a escrever

palavras com base na letra indicada, outras têm o cuidado de construir um texto coeso munido de sentido, partindo das letras indicadas (Figura 8).

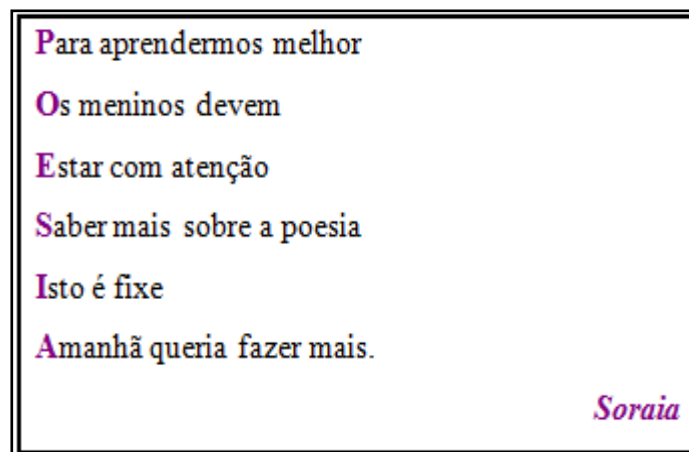


Figura 8 – Acróstico produzido por uma aluna com base no vocábulo “poesia”.

A produção de acrósticos contagiou a turma, à medida que concluíam a tarefa que lhes atribui, as crianças construíam novos acrósticos, ora com os seus nomes, ora com os nomes das professoras. Com efeito, um aluno sentiu-se tão motivado que, durante o intervalo, permaneceu na sala de aula e no seu diário escreveu um acróstico todo em inglês (Figura 9), para tal dispôs o alfabeto na vertical e para cada letra indicou uma palavra.

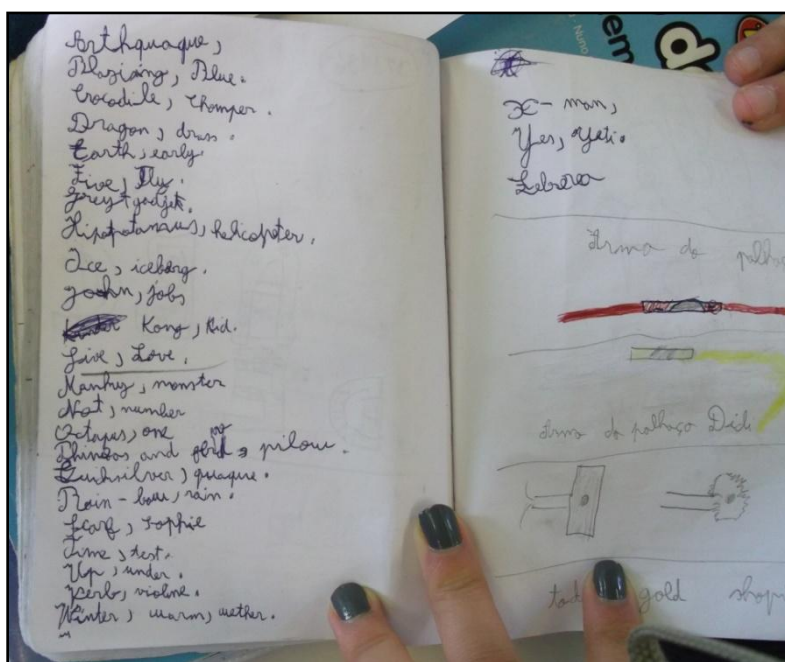


Figura 9 – Acróstico produzido em inglês por um aluno.

Poesia para ver e jogar II

Concluído o trabalho em torno dos topogramas e dos acrósticos dirigimos as atenções e o trabalho para os caligramas⁸. O vocábulo “caligrama” causou estranheza entre as crianças, porém todas sabiam de antemão que iríamos falar de “poemas em forma de desenho”. As crianças estavam muito curiosas, todas queriam saber como seria um poema visual, um poema em forma de desenho, pelo que a atenção durante a exploração da temática foi uma constante.

Para a exploração dos caligramas recorri, mais uma vez, ao powerpoint, pois constituía a forma mais simples e eficaz de apresentar diversos exemplos de poemas visuais. O trabalho em torno dos caligramas centrou-se essencialmente na análise de poemas visuais. Em grande grupo, as crianças procuravam descobrir qual a mensagem que estaria a ser vinculada pelo poema, através da disposição das letras, por exemplo. Devo dizer que no geral a turma surpreendeu-me bastante, pois conseguiu realizar várias leituras em torno de uma mesma imagem, mostrando-se bastante participativa.

⁸ Estes são poemas diferentes, uma vez que as palavras estão dispostas no papel de forma figurativa, desenha a rima, isto é a imagem transmite a ideia/mensagem do poema.

Tal como aconteceu com os topogramas e os acrósticos, as crianças também realizaram os seus próprios poemas visuais (Figura 10). No entanto, algumas crianças bloquearam, pois não estavam a conseguir estabelecer relações entre o desenho e o texto. As dificuldades sentidas pelas crianças são legítimas, uma vez que aliam duas áreas curriculares distintas, a Língua Portuguesa e a Expressão Plástica.



Figura 10 – exemplos de caligramas construídos pelos alunos.

Poesia com verbos

No decorrer do projeto trabalhamos a essência da poesia em associação com a escrita, mas também partimos da poesia para trabalhar de forma explícita conteúdos programáticos como, por exemplo, a flexão verbal, entre outros.

Assim, idealizamos uma atividade onde partindo de um poema seriam explorados os diferentes tempos verbais e as suas terminações. Para a concretização desta atividade foi determinante a escolha do poema, pois foi necessário encontrar um poema que estivesse escrito na totalidade num só tempo verbal. Esta atividade contemplou dois momentos. O primeiro centrou-se na leitura do poema, onde foram realizadas várias leituras, em grande grupo, pequenos grupos, individualmente, alternando verso a verso, estrofe a estrofe e com expressividade. Para a leitura dispendemos grande parte do tempo, pois consideramos importante a realização de várias leituras, de modo a garantir

que todas as crianças constroem significados em torno do texto. O segundo momento partiu da exploração do poema para o trabalho em torno da flexão verbal, onde trabalhamos conceitos relacionados com os tempos verbais como, por exemplo, o modo, a pessoa e o número. De seguida, as crianças realizaram uma ficha de trabalho⁹ onde tiveram que reescrever o poema nos tempos verbais solicitados, o presente e o futuro do indicativo. O aluno com NEE realizou o mesmo trabalho que os restantes colegas, no entanto, na sua ficha não apareciam as designações de “presente” e “futuro”, mas sim de “agora” e “amanhã”, respetivamente. Esta alteração à ficha de trabalho justifica-se com o facto do aluno não estar familiarizado com estas designações.

Apesar de a atividade ter corrido bem considero que podia ter explorado um pouco mais as terminações verbais, uma vez que trabalhei três tempos distintos: o presente, o pretérito perfeito e o futuro. Dada a forma como a atividade estava organizada, penso que explorar as terminações para as diferentes pessoas do singular e do plural nos diferentes tempos verbais seria muito vantajoso e didático. No entanto, esse trabalho ficou um pouco aquém do esperado, devido a constrangimentos relacionados com o tempo.

Aliar a poesia ao trabalho de natureza morfológico como é o caso da flexão verbal, revelou-se uma ótima estratégia pedagógica, uma vez que foi possível explorar um conteúdo com um grau de dificuldade significativo, a flexão verbal, de forma frutuosa e prazerosa.

Um poeta entre nós

Na fase de arranque do projeto, as crianças manifestaram interesse e vontade em contactar com um poeta, a fim de o ouvir declamar alguns poemas e saber um pouco mais da sua história. Segundo o Novo Programa de Português, o encontro com personalidades do mundo da escrita promove o envolvimento com o universo do livro e da leitura, incentivando a “autonomia leitora e o interesse pela leitura como fonte de prazer e de conhecimento do mundo” (Reis et al., 2009, p.147).

Após várias tentativas em estabelecer contato com alguns poetas e sempre sem sucesso, decidimos convidar o Professor Nuno Meireles, docente da Universidade do Minho e responsável pela unidade curricular de expressão dramática. Tratando-se o

⁹ Ver Anexo II – Ficha de trabalho utilizada na exploração da flexão verbal.

professor Nuno Meireles de um ator experiente e entusiasta da poesia, ciente de que este género literário requer uma leitura clara, ritmada e bem silabada, tendo em conta a métrica, encaramos a sua participação no projeto como uma mais-valia para os alunos.

Aquando da sua visita, o professor Nuno foi ler, declamar e recitar alguns poemas presentes na antologia poética “ Primeiro livro de poesia” de Sophia de Mello Breyner Andresen. Antes mesmo da chegada do professor Nuno Meireles à escola expliquei à turma o objetivo do encontro com o mesmo. De imediato as crianças ficaram entusiasmadas, perguntando que poemas é que iriam ouvir.

Em grande grupo, a turma decidiu construir um poema para oferecer ao professor, já que este lhes vinha recitar poesia. Atendi ao pedido da turma e sugeri que construíssemos o poema em grande grupo, porém as crianças preferiram fazer cada uma, o seu próprio poema. Antes de iniciarem a escrita dos poemas, as crianças fizeram-me algumas perguntas relacionadas com o professor Nuno, pois queriam incluir essas informações nos seus poemas. A escrita de poemas surpreendeu-me bastante, pois os alunos não se limitaram só a escrever poemas, escreveram poemas de acordo com os conhecimentos construídos ao longo do projeto. Assim, houve alunos a produzirem acrósticos, caligramas e poemas tradicionais com e sem rima.

Durante a produção de poemas, uma aluna referiu: “Professora, eu já fiz uma oitava”. Com base na afirmação da aluna perguntei à turma o que era uma oitava, todas as crianças responderam acertadamente ser uma estrofe com oito versos. Isto demonstra que, efetivamente, as crianças adquiriram vocabulário específico da poesia, aplicando-o corretamente e de forma contextualizada.

Assim que as crianças terminaram os seus poemas, reuni-os todos num pequeno “livro” que posteriormente foi oferecido ao professor Nuno.

A visita do Professor Nuno foi um enorme contributo para o projeto, pois no desenvolvimento do mesmo, as crianças construíram conhecimentos teóricos associados à poesia. No entanto, por mais que eu frisasse a necessidade de conferir expressividade à leitura dos poemas, as crianças nem sempre reconheciam isso como fundamental à compreensão do mesmo. Nesse sentido, a intervenção do professor Nuno foi muito importante, pois através das suas leituras as crianças compreenderam que a expressividade e a entoação fazem parte da essência do texto poético.

O entusiasmo dos alunos perante a intervenção do professor Nuno foi constante e evidente. Assim que este terminou as suas leituras, os alunos colocaram-lhe perguntas e também eles quiseram ler alguns poemas, uns da sua autoria, outros de poetas

trabalhados durante o projeto como, por exemplo, João Manuel Ribeiro. Como não houve lugar a ensaios e treinos, nem todas as leituras saíram na perfeição, no entanto, a motivação das crianças prevaleceu e foi um momento de pura fruição.

Ao dialogar com o professor Nuno, este demonstrou-se agradavelmente surpreso pelo trabalho desenvolvido com o grupo de crianças, reforçando e elogiando a importância do mesmo, uma vez que as crianças em idade escolar pouco contato têm com a poesia.

Construção do livro

Na fase de elaboração do presente projeto defini como um dos objetivos finais a construção de um livro de poemas da turma. Ao traçar este objetivo considerei que seria uma forma interessante de apresentar à comunidade educativa o trabalho desenvolvido ao longo do projeto tendo como principal enfoque a poesia, o desenvolvimento da criatividade e da escrita das crianças.

A construção do livro implicou um trabalho de seleção e de organização da informação/textos a incluir no mesmo. Neste sentido, para que os alunos soubessem quais as partes constituintes do livro, foi realizada uma dinâmica em torno dos elementos paratextuais do livro.

Perante a escrita de “elementos paratextuais” no quadro, as crianças começaram a conjecturar possíveis significados para a expressão, chegando às seguintes conclusões: “São os elementos para o texto (E.)”, “Está relacionado com o texto (B.)”. Assim, que acrescentei à expressão a palavra “livro”, o J.B. eufórico disse: “Já sei é a capa, a contracapa e o autor”. A afirmação do aluno evidenciava algum conhecimento sobre o assunto, porém este não estava completo.

Para iniciar a exploração dos elementos paratextuais do livro, apresentei à turma dois livros com o objetivo de identificarem a capa, contracapa, lombada, autor, ilustrador e título. As crianças conseguiram identificar sem grande dificuldade todos estes elementos, porém, quando lhes pedi que identificassem as guardas do livro estas sentiram dificuldades, pois a designação não lhes era familiar. De modo a tentarem encontrar resposta à minha questão os alunos começaram a apresentar algumas teorias como, por exemplo, “Guardas, é plural por isso é mais que uma” e “Deve servir para guardar”. Ainda assim, as crianças não chegaram a nenhuma conclusão pelo que lhes apresentei as guardas dos livros, explicando que estas podem possuir uma ilustração na

guarda inicial diferente da guarda final, ilustrações semelhantes ou serem preenchidas apenas por uma cor sólida.

Ainda em relação à capa e contracapa expliquei ao grupo que a ilustração destes elementos pode ser contínua, ou seja a ilustração da capa e da contracapa são uma só, podendo também apresentar uma ilustração na capa e outra na contracapa, ou até mesmo um breve resumo ou preenchimento a cor sólida na contracapa. Mais uma vez, observamos vários livros como exemplos das diferentes situações.

Como considero ter um grupo interessado de alunos decidi ir um pouco mais além na exploração dos elementos paratextuais do livro, aumentando a competência enciclopédica das crianças. Assim, pedi às crianças que identificassem a editora dos dois livros, bem como o local e a data de edição. Aqui, as crianças sentiram alguma dificuldade, pois não estavam habituadas a este tipo de trabalho, no entanto, no meu entender esta será uma prática comum no percurso escolar dos alunos, pelo que achei pertinente sensibilizar as crianças para estas questões. Previamente expliquei ao grupo o que era uma editora e qual a sua função.

De seguida, distribui pelos alunos um retângulo com três zonas demarcadas, sendo elas: a capa, a contracapa e a lombada. O pretendido com a criação desta atividade era que as crianças ficassem com um registo próximo da realidade e com todos os elementos paratextuais do livro. Assim que distribui os retângulos pela turma, as crianças perguntaram-me quem tinha feito aquilo, pois consideravam que tinha dado imenso trabalho. Expliquei-lhes que tinha sido eu e que não tinha dado tanto trabalho quanto isso. Cada uma das zonas demarcadas do retângulo encontrava-se vincada para que as crianças ao fecharem o retângulo obtivessem algo semelhante a um livro, o objetivo da atividade era escrever em cada uma das partes o nome do elemento paratextual correspondente. É de frisar que com isto pretendia que as crianças escrevessem e identificassem apenas a capa, contracapa, lombada e guardas. Para meu espanto, as crianças começaram a atribuir títulos imaginários àquele “livro”, colocando os seus nomes como autores e ilustradores (Figura 11). Mas houve um aluno, o J.B., que foi mais longe e mobilizou todos os conteúdos trabalhados em sala de aula, identificando no seu livro a editora como sendo “Marlene”. Ao apresentarem os seus “livros” à turma questioneei o aluno acerca do porquê de ser eu a editora do seu livro, ao que me respondeu: “Porque foste tu quem fez este livro”. Esta situação demonstra a relevância da aprendizagem para o aluno que de uma forma prática conseguiu mobilizar e aplicar corretamente os novos conhecimentos.

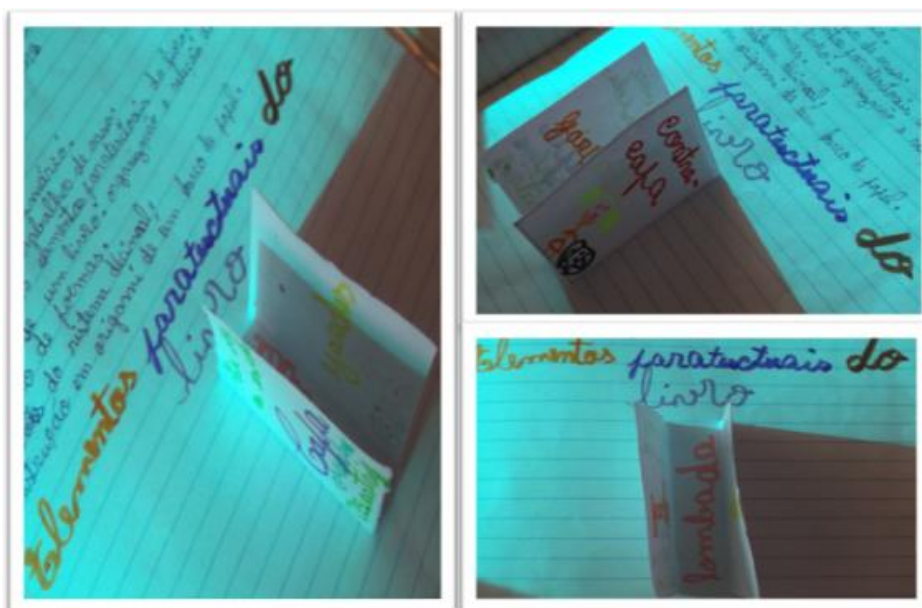


Figura 11 – Registo dos elementos paratextuais do livro.

A atividade desenvolvida até agora centrou-se na exploração dos elementos paratextuais do livro, levando as crianças a construírem conhecimento acerca dos constituintes do livro. Segundo Pontes e Barros (2007), conversar “à volta do livro/texto, além de favorecer a participação oral, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem”, leva os alunos a desenvolverem a sua competência enciclopédica de um modo significativo (Pontes & Barros, 2007, p.71).

Depois da abordagem inicial e da sensibilização para os elementos constituintes de um livro, debruçamo-nos sobre a construção do nosso livro de poemas. Comecei por explicar à turma que um livro que compile poemas de vários autores é designado de antologia poética, e seria esse o resultado do nosso livro. Depois, em conjunto as crianças avançaram com possíveis títulos para o nosso livro. Foram várias as contribuições das crianças, algumas inspiravam-se no título sugerido por um colega e construíam um novo título (Figura 12).

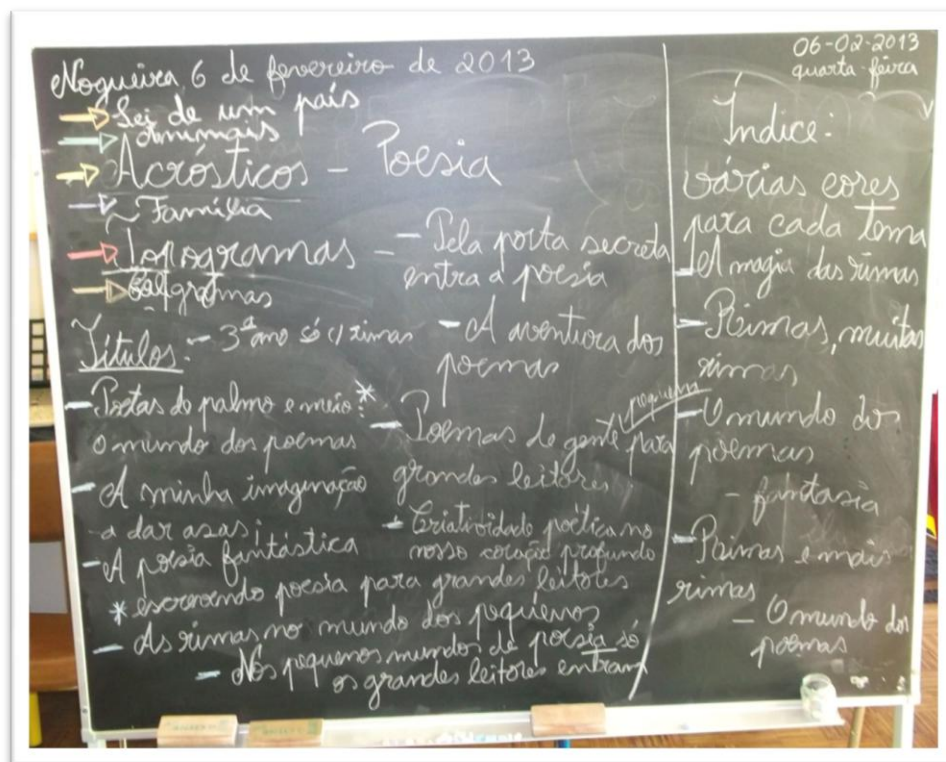


Figura 12 – Sugestões de títulos para o livro de poemas da turma.

Todos os títulos sugeridos pelas crianças foram registados no quadro e sujeitos a uma votação, de modo a elegermos o título final da nossa obra. O título escolhido para o livro foi uma combinação de dois títulos, sendo eles: “Poetas de palmo e meio: o mundo dos poemas” e “Poemas de gente pequena para grandes leitores”. A turma considerou uma mais-valia fundir os dois títulos pois consideraram que unia dois aspetos centrais, o facto de serem poemas escritos por crianças destinados a grandes leitores, grandes não só em tamanho, mas também no gosto pela leitura. Assim, chegamos ao título “Poetas de palmo e meio escrevendo poesia para grandes leitores”.

Após a escolha do título para o livro foi chegado o momento de seleccionarmos o conteúdo do mesmo. Em sessões já anteriores havia sido definido que o livro incluiria um poema de cada aluno, poema esse construído ao longo do projeto. De modo a relembrar todo o trabalho realizado ao longo do projeto escrevi no quadro o mote para a produção de cada poema, sendo eles: a família, os animais, os topogramas, os acrósticos, “sei de um país” e os caligramas. De fora deste leque de opções ficaram os poemas construídos a pares sobre os abraços, como forma de reduzir os custos de impressão e produção do livro.

Depois de cada criança escolher o poema que quer ver no corpo do livro, foi distribuída uma folha A4 branca para que realizassem a ilustração do seu poema. Antes das crianças iniciarem a ilustração deixei algumas recomendações, nomeadamente: a importância de estabelecer relações entre o texto e a imagem e o uso de cores fortes.

Ainda em torno do livro discutimos a forma como iriam ser apresentados os poemas, sugeri a turma que o fizéssemos por capítulos sendo cada capítulo dedicado a uma temática. A turma concordou, mas continuávamos com um problema, como saber qual a ordem de apresentação dos poemas? Nesta questão, as crianças tiveram um papel preponderante, definindo que o critério de apresentação seria a ordem alfabética.

Uma vez que organizamos o livro por capítulos faria todo o sentido apresentar um índice, expliquei à turma em que consistia o índice e começamos a definir o nosso. É importante referir que a forma de apresentação escolhida para o livro é semelhante a uma antologia poética trabalhada em sala de aula, designada “Versos de não sei quê”, por opção das crianças.

Todos os aspetos físicos do livro já haviam sido abordados e definidos, porém a capa do mesmo ainda não havia sido definida. Para o efeito, cada criança como trabalho de casa levou uma folha A5 para fazer a ilustração da capa. No dia seguinte, todos os desenhos foram apresentados à turma e mais uma vez fomos a votações. Contudo, verificamos que as crianças estavam muito tristes por não verem o seu desenho na capa do livro pelo que a professora titular sugeriu que se fizesse uma montagem com todos os desenhos. A turma adorou a ideia e assim chegamos à conclusão de que a capa e a contracapa do livro (Figura 13) seria uma ilustração contínua da autoria de todas as crianças intervenientes no projeto.

Como se tratava de um evento público existiram algumas burocracias institucionais, pelo que foi necessário redigir ofícios dirigidos ao diretor do agrupamento e consequentemente à direção da escola. Autorizada a apresentação do livro, os docentes acharam conveniente que esta encerrasse a semana da leitura, pelo que esta atividade realizou-se após o término do estágio.

Para que a apresentação do livro fosse uma realidade foi necessário um trabalho de preparação com os alunos. Assim, todos os alunos apresentaram sugestões de atividades a integrar a apresentação como, por exemplo, dança, música, teatro, récitas, entre outras. Rapidamente a apresentação do livro se transformou num sarau cultural onde todos os professores das AEC's participaram, sendo o livro a “estrela” do sarau.

Associada à apresentação do livro, surgiu a elaboração dos convites (Figura 14), atividade sugerida pelas crianças, através da qual foram exploradas capacidades no domínio da expressão plástica, da linguagem oral e escrita.

Relativamente à expressão plástica, as crianças desenvolveram o seu sentido estético e a criatividade, à medida que iam exteriorizando imagens interiormente construídas. No que respeita à linguagem foram trabalhadas as componentes de produção textual (planificação, textualização e revisão), através da produção do texto do convite. Assim, o objetivo da atividade foi a construção de um texto com uma estrutura definida, o convite, compreendendo a escrita como um processo complexo que engloba as componentes de planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007).

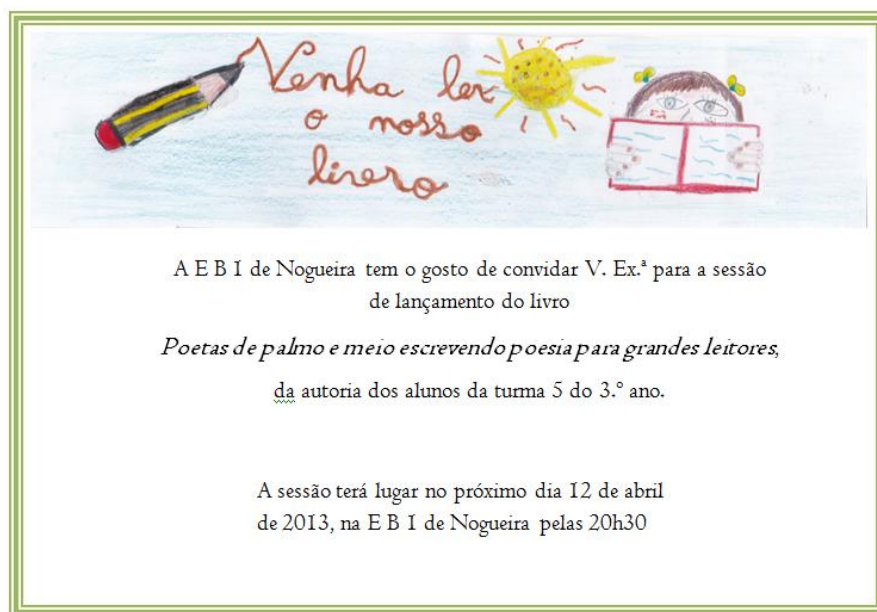


Figura 14 – Exemplo de um convite construído por um dos alunos.

Durante a apresentação do livro todos os alunos desempenharam um papel ativo, partilhando com os presentes as experiências vividas ao longo do projeto, a forma de desenvolvimento do mesmo e declamando o poema da sua autoria presente no livro.

Enquanto dinamizadora do projeto fiquei muito feliz ao ver que o polivalente da escola, assim como os lugares reservados aos familiares dos alunos, não foram suficientes face ao elevado número de pessoas presentes. Com isto, apenas posso evidenciar o envolvimento dos familiares no projeto e o impacto que o mesmo teve na comunidade educativa.

Um outro motivo de orgulho para todos os intervenientes neste projeto foi a repercussão que o mesmo teve nos órgãos de comunicação locais. Com efeito, antes da apresentação do livro à comunidade educativa, a turma foi entrevistada pelo Porto Canal¹⁰ a fim de divulgar o trabalho realizado em torno da poesia e da escrita criativa. Por sua vez, a apresentação do livro teve destaque nos principais jornais da região, no Diário do Minho e no Correio do Minho¹¹. Após a apresentação do livro, houve lugar a mais uma entrevista desta vez, à LocalVisão¹², uma televisão local que cobre os eventos da região.

Graças ao destaque que o lançamento do livro “Poetas de palmo e meio escrevendo poesia para grandes leitores” obteve nos *media*, a turma foi convidada a participar na XVI gala dos Galardões “A nossa terra”, integrando o sarau cultural.

Considerando todas as aprendizagens e experiências vivenciadas pelos alunos, concluo que o projeto teve bastante significado para a turma. Durante o seu desenvolvimento as crianças construíram novos conhecimentos, desenvolveram a expressão escrita e tornaram-se leitores críticos de poesia, desenvolvendo uma relação afetiva com este formato textual.

Identificação de estratégias pedagógicas-chave

À medida que o projeto foi sendo implementado foram aplicadas diversas estratégias pedagógicas com o objetivo de motivar e maximizar o envolvimento da comunidade educativa. Assim, para além das estratégias já referidas anteriormente,

¹⁰ A entrevista pode ser consultada em <http://www.youtube.com/watch?v=t7xWHYj64os>

¹¹ Ver Anexo III – notícias publicadas nos órgãos de comunicação regionais.

¹² A entrevista pode ser consultada em <http://videos.sapo.pt/9RfsyUZ3LZeBz6Cz6nJz>

foram utilizadas duas estratégias de forma regular ao longo do desenvolvimento de todo o projeto, sendo elas:

- A distribuição diária de poemas de autores portugueses aos alunos, cujas obras eram dedicadas ao público infantil;
- O uso e a dinamização do blogue da turma, enquanto ferramenta preferencial para a divulgação dos trabalhos realizados em sala de aula.

Assim que estabeleci que o presente projeto se centraria na poesia como forma de desenvolver a escrita dos alunos, e tendo consciência que a relação deles com a poesia se cingia apenas ao manual escolar, decidi distribuir, no final de cada sessão de intervenção, um poema aos alunos. Esta estratégia tinha como principal objetivo motivar, sensibilizar e despertar a curiosidade dos alunos para a poesia, aumentando em simultâneo o repertório poético dos mesmos.

Como tal, no final do primeiro dia de trabalho, ofereci a cada criança um poema de Álvaro Magalhães. Enquanto distribuía os poemas, uma menina, em grande grupo, fez-me a seguinte pergunta: “Professora, não nos vai dar aqueles poemas que trabalhamos no PowerPoint?”. Ao que lhe respondi com outra questão: “Vocês querem esses poemas?”. Em uníssono toda a turma me respondeu: “Sim!”. Então comprometi-me a levar-lhes no dia seguinte todos os poemas trabalhados durante a aula.

A distribuição diária de novos poemas e dos poemas trabalhados na sala de aula, originou a construção de um caderno dedicado à poesia. Para o efeito, foram comprados cadernos para a turma, onde diariamente os alunos colavam e ilustravam os poemas construídos por si, a par dos poemas trabalhados em sala de aula. Os alunos em conjunto decidiram designar esse caderno por “Imaginação poética no meu caderninho” (Figura 15), este era um caderno no qual os alunos tinham imenso brio, como tal não descuravam a sua apresentação.



Figura 15 – À esquerda pode-se ver a página inicial do caderno dedicado à poesia. Já à direita um exemplo do cuidado que os alunos tinham para com os seus poemas.

Quando iniciámos o estágio, a turma já possuía um blogue¹³ dedicado à partilha de trabalhos e de conhecimento. No entanto, este encontrava-se bastante desatualizado, uma vez que a sua administração se encontrava a cargo da professora titular e que esta não possuía disponibilidade para o atualizar como gostaria. Assim, desde logo a professora titular nos colocou à vontade para utilizarmos o blogue como uma ferramenta de trabalho difusora de conhecimento e experiências. Com efeito, e a pedido dos alunos, o blogue foi utilizado inúmeras vezes no decorrer do projeto, como forma de partilhar o trabalho desenvolvido em sala de aula e de apresentar os poemas escritos pelos alunos.

Devido à utilização do blogue, a bibliotecária do agrupamento tomou conhecimento do trabalho realizado com os alunos em torno da poesia. Segundo esta, os poemas elaborados pelos alunos apresentavam grande criatividade e qualidade, pelo que desafiou a turma a participar num concurso de poesia dinamizado pela Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva (BLCS) no âmbito das comemorações do “Dia Mundial da Poesia”. Todas as crianças responderam positivamente ao desafio lançado pela bibliotecária, e para tal elegeram um dos poemas escritos no âmbito do projeto para concorrer ao concurso.

O concurso estava organizado por escalões correspondentes às faixas etárias dos alunos e, por cada escalão foram escolhidos cinco poemas dos quais apenas um seria o

¹³ O blogue da turma pode ser consultado em <http://vemaprendercomdiversao.blogspot.pt/>

vencedor. Infelizmente, nenhum dos alunos venceu o concurso, porém uma das alunas viu o seu poema ser escolhido como um dos cinco melhores no seu escalão, pelo que recebeu uma menção honrosa.

De uma forma geral, considero que estas duas estratégias pedagógicas estreitaram a relação afetiva, emocional e cognitiva que os alunos desenvolveram com a poesia, tendo sido uma mais-valia para o sucesso deste projeto.

Avaliação

No processo de investigação-ação, a avaliação desempenha uma função extremamente importante, como tal é parte integrante do ato de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Assim, antes mesmo de dar por concluída toda a investigação procedeu-se a uma última avaliação com o intuito de compreender o impacto que o projeto teve nos alunos, a forma como este motivou as crianças para a poesia e para a escrita, e quais as aprendizagens construídas. Nesta última fase, e com base na avaliação, o professor pôde perceber se efetivamente a ação que levou a cabo se revelou produtiva e significativa para o processo de aprendizagem dos alunos.

Num primeiro momento a avaliação centrar-se-á na análise e comparação das entrevistas aplicadas aos alunos e posteriormente fará uma retrospectiva daquilo que foi o processo de implementação do projeto.

Apresentação e análise dos resultados

As primeiras informações recolhidas resultam da entrevista aplicada aos alunos na fase de arranque do projeto e correspondem à identificação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática a explorar.

Apresentação e análise dos dados do questionário prévio

Assim, num primeiro momento, procurámos perceber qual a conceção que os alunos tinham do texto poético e o que este representa para os alunos. Para o efeito, na

primeira questão foi pedido aos alunos que identificassem entre dois textos aquele que poderia ser caracterizado como um texto poético, e justificassem o porquê dessa escolha. Com esta questão conseguimos compreender se as crianças conhecem e reconhecem as características do texto poético e se as diferenciam face a um texto narrativo, por exemplo. De um modo geral, todas as crianças identificaram corretamente o texto poético, à exceção do aluno com NEE, ainda que se identificassem concepções diferentes acerca das características do mesmo. Assim, dos 17 alunos entrevistados, 3 afirmaram tratar-se de um texto poético “porque estava escrito em verso”, 1 mencionou a existência de uma estrofe, 1 outro identificou o texto poético como sendo o B, “porque está escrito em prosa e o A não”, (quando se verificava precisamente o contrário), 5 referiram a existência de uma quadra, 4 identificaram a rima, 1 salientou a linguagem poética, 1 afirmou que “o texto poético é o B porque a palavra poético vem de poema” e, por fim, o aluno com NEE identificou o excerto do texto narrativo como sendo um texto poético.

Através das respostas dos alunos à primeira questão, concluímos que nem todos compreendem o texto poético da mesma forma, assim como não empregam corretamente a terminologia associada a este género textual. Exemplo disso é a resposta de cinco alunos que dizem tratar-se de um texto poético porque tem quadras, quando na verdade o poema em questão possuía apenas uma estrofe com cinco versos, tratando-se por isso de uma quintilha e não de uma quadra.

À questão: “Quais as características do texto poético?”, dos 17 alunos, 3 reponderam “ter versos e rimas”, 2 “ser escrito em verso”, outros 2 alunos disseram “existir quadra e rimas”, 3 também remeteram para as quadras, 1 afirmou que as características do texto poético passam por “vários versos, estrofes, também pode ter rimas ou pode ser um poema branco”, 1 outro aluno partilha da ideia de existirem poemas com rima ou sem rima, 3 mencionaram as “quadras, estrofes e rimas”, e 2 alunos apontaram como característica a obrigatoriedade da existência de rima.

Embora as crianças, nas suas respostas, refiram como características do texto poético as estrofes, os versos, a rima e as quadras, é evidente que nem todas depreendem que o texto poético pode ser constituído por todas essas características, apontando apenas algumas delas.

Quisemos saber qual o contato e a relação que os alunos mantinham com o texto poético, por isso colocamos a seguinte questão: “Gostas de ler poesia no teu dia-a-dia? Porquê?”. Dos 17 alunos, apenas 2 responderam negativamente à questão, o R.M. por

entender que “a poesia é muito lenta”, e o G. por não gostar efetivamente de ler. Os restantes 15 alunos apontaram diferentes motivações para a leitura de poesia como, por exemplo, “ler é aprender e eu gosto de aprender” (R.), “gosto de fazer rimas e dá-me energia” (B.), “a poesia inspira a nossa imaginação” (J.), “faz-me sentir mais alegre” (V.).

Com o mesmo intuito da questão anterior, perguntamos aos alunos se conheciam algum escritor de poesia, e caso conhecessem para indicarem o nome do mesmo. Nesta questão 8 dos 17 alunos afirmaram não conhecer nenhum escritor de poesia, sendo que os restantes mencionaram um dos seguintes escritores, José Jorge Letria ou Alexandre Parafita.

Ainda em torno da poesia, procuramos averiguar se as crianças eram capazes de diferenciar a escrita poética da escrita do quotidiano, ou seja, quisemos perceber se os alunos estavam familiarizados com a essência da linguagem poética. Nesse sentido, colocamos duas frases sinónimas entre si, porém a frase A. apresentava uma linguagem mais técnica, elaborada e criativa, e a frase B., uma linguagem e estrutura mais simples. Partindo de ambas as frases, perguntamos aos alunos qual delas evidenciava uma linguagem mais poética e porquê. Do universo dos entrevistados, apenas 2 alunos identificaram a frase B como sendo a que possuía uma linguagem mais poética, um dos alunos justificou a sua resposta afirmando que a frase rimava, o que na realidade não acontecia. Os restantes 15 alunos identificaram corretamente a frase A como sendo a mais poética das duas, todavia apresentaram justificações diferentes, vejamos: 9 alunos identificaram a existência de rima, mesmo a frase não estando escrita em verso, 2 afirmaram que a frase A “tem uma fala própria”, 1 considerou que “explica melhor as coisas com mais clareza” (J.), 1 outro aluno considera que a frase A possui “mais intenção poética” (V.), 1 aluna afirma que a frase A “mostra mais paixão na escrita poética”, e 1 aluno não apresenta qualquer justificação.

Na questão seguinte, em associação com a questão anterior, pedimos aos alunos que escrevessem duas frases com o mesmo teor, porém, numa delas recorressem a uma linguagem mais poética. Nesta questão as crianças sentiram imensas dificuldades em compreender aquilo que lhes era pedido, pelo que houve necessidade da minha intervenção, desconstruindo o enunciado e exemplificando. Contudo, mesmo após a minha intervenção, 4 dos 17 alunos não apresentaram qualquer resposta, 10 não conseguiram concretizar a tarefa com sucesso, sendo apenas 3 o número de alunos

capaz de utilizar linguagem poética para transmitir de maneira diferente uma mesma ideia, por exemplo, “Lá fora está muito vento. Lá fora está um vento valente.” (Mar.).

Num segundo momento da entrevista, tendo como propósito a relação das crianças com a escrita, foi-lhes pedido que completassem a seguinte frase: “Para mim escrever é...”. Dos 17 alunos, 7 atribuíram diferentes significados à escrita, no entanto, todos eles se relacionavam entre si e estavam conotados exclusivamente com a função escolar da escrita, estudar, aprender, registar informação e fazer os trabalhos de casa, apenas 1 aluno afirmou não gostar de escrever, reiterando que “escrever é mau, não gosto de escrever” (J.B.). A má relação que este aluno mantinha com a escrita já era do meu conhecimento; de facto, sempre que lhe era solicitado um texto sobre determinado assunto o aluno assumia uma postura passiva, não se concentrando na escrita e elaborando textos muito curtos.

As respostas dos restantes 9 alunos deixam transparecer a relação que os mesmos possuem com a escrita e aquilo que ela significa para eles. De modo a transmitir a diversidade das respostas apontam-se os seguintes exemplos:

- *É uma grande paixão entre mim e a escrita.* – Mar.

- *Para mim é muito divertido, porque posso imaginar coisas que não existem e escrevê-las.* – Maf.

- *É ter mais imaginação, fico mais feliz quando escrevo. Fico com fantasia e emoção. Não há melhor coisa do que escrever.* – J.

- *Escrever é aprender, saber mais, abrir a imaginação e chegar mais aos livros.* – E.

- *É bom, é divertido e é fixe.* – B.

- *Para mim escrever é as palavras no ar que depois colam no caderno.* – H.T.

Após percebermos a relação que os alunos mantinham com a escrita, colocamos-lhes a seguinte questão: “Na tua opinião, o que é necessário para escrever um bom texto?”. Esta questão tinha como objetivo identificar os processos e mecanismos que as crianças mobilizam no ato da escrita. As respostas das crianças, mais uma vez, foram diversificadas e algumas muito redutoras, mas no geral centravam-se nos seguintes requisitos: “imaginação”, “chuva de ideias”, “vontade”, “bom pensamento”, “sinais de pontuação”, “não dar erros ortográficos” e “letra bonita”.

Por fim, pedimos aos alunos que escrevessem um texto, onde incluíssem algumas palavras orientadoras da ação como, por exemplo, os verbos “voar”, “sonhar ” e “acreditar”, e os nomes “Pedro”, “Rita” e “esquilo”. Com isto pretendemos aferir a

predisposição que as crianças têm face à escrita, o seu nível de escrita, a forma como desenvolvem uma narrativa em torno de um tema “pré-definido” e o grau de criatividade que incutem à escrita.

Dos textos elaborados pelos alunos a primeira coisa que capta a nossa atenção é o título atribuído ao texto, pois dos 17 alunos, 3 não atribuíram qualquer título e os restantes alunos inspiraram-se no conteúdo do texto para atribuir um título, 4 intitularam o texto da seguinte forma: “O sonho do Pedro e da Rita”. De uma forma genérica isto demonstra em que medida as palavras indicadas condicionaram o texto e a sua construção. É de salientar que na maioria dos textos construídos as únicas personagens existentes são as indicadas no exercício, não se verificando um grande nível de criatividade uma vez que os alunos não se conseguiram “descolar” das palavras indicadas. Em alguns dos textos a estrutura da narrativa apresenta deficiências. De um modo geral, os alunos constroem um *setting*, a introdução, porém, nem todos apresentam um problema e a respetiva solução, concluindo o texto de forma precipitada e recorrendo à fórmula hipercodificada “e viveram felizes para sempre”.

Através dos textos construídos pelos alunos, foi possível constatar que para alguns a escrita é uma tarefa penosa que realizam apenas por ser obrigatória, o que se traduz em textos sucintos e pobres do ponto de vista criativo.

Apresentação e análise dos dados do questionário final

Na fase final do projeto, a entrevista foi novamente aplicada à turma, sem quaisquer alterações, pois era do nosso interesse avaliar o impacto das aprendizagens sobre a poesia para as crianças. Na entrevista final participaram 18 alunos.

À semelhança do que aconteceu na fase inicial do projeto, o primeiro momento da entrevista centrava-se nos conhecimentos agora adquiridos, em torno da poesia. Assim, na primeira questão em que era pedido aos alunos que identificassem o texto poético entre dois textos, todos os alunos sem exceção identificaram corretamente o texto B. como sendo o texto poético. Posteriormente, os alunos justificaram a sua escolha, na maioria dos casos dizendo tratar-se de um texto poético porque possuía versos, uma estrofe e rimava. No entanto, algumas crianças foram mais minuciosas na sua justificação, afirmando tratar-se de um texto poético, uma vez que “está mais

expressivo, tem rimas e é um poema” (Maf.), “é constituído por uma quintilha e é mais inspirador para mim” (Mar.), destacando, por fim, a expressividade do texto.

À questão: “Quais as características do texto poético?”, dos 18 alunos entrevistados, 6 referiram como fundamental a existência de “versos, estrofes e recursos expressivos”, 4 responderam “versos, rimas ou ser um poema em branco”, 2 a obrigatoriedade de ser escrito em verso, 4 o facto de ser “escrito em verso, rima e tem estrofes” e 1 define o texto poético como “palavras poéticas, expressividade, rima, escrito com imaginação e em verso” (Maf.).

Relativamente às questões: “Gostas de ler poesia no teu dia-a-dia? Porquê?”, à exceção de um aluno todas as crianças responderam afirmativamente à questão, porém apresentaram diferentes justificações, como por exemplo:

- *Gosto muito de ler poesia, porque me sinto leve ao lê-la.* – M.
- *Gosto de ler poesia, porque gosto da forma do poema e da rima.* – S.
- *A poesia faz-me feliz e contente.* – D.
- *Sim, porque sempre que leio fico mais animada e o meu dia corre melhor.* – Mar.
- *Eu gosto de poesia, porque agora já sei mais coisas sobre ela.* – B.

Por sua vez, o aluno que não respondeu afirmativamente à questão, apresentou a seguinte resposta: “Gosto mais ou menos de ler, porque a poesia é um bocado lenta” (R.M.). Na fase inicial do projeto, este mesmo aluno afirmou não gostar de ler poesia de todo, justificando-se com a lentidão do género textual. Agora terminado o projeto, o aluno continua a designar a poesia como um género literário lento, mesmo depois de realizar atividades em torno do ritmo e da melodia, porém, já não repudia a poesia.

Com a questão seguinte pretendíamos saber até que ponto as crianças se envolveram com os poemas trabalhados em sala de aula e com os respetivos autores. Assim, à pergunta: “Conheces algum escritor (a) de poesia? Se sim dá um exemplo.”, 9 das 18 crianças responderam “João Manuel Ribeiro”, 2 mencionaram “António Mota”, outras 2 “Violeta Figueiredo”, 1 referiu “Luísa Ducla Soares”, 1 citou “Fernando Pessoa” e 3 alunos apontaram o Professor Nuno Meireles como sendo um poeta.

Perante duas frases sinónimas pedimos aos alunos que identificassem qual a que ostentava uma linguagem mais poética, apresentando a justificação para a sua escolha. Aquando a entrevista inicial, os alunos revelaram imensas dificuldades nesta questão, assim como na questão anexa a esta, todavia, nesta fase evidenciam uma maior compreensão da questão e do pretendido com a mesma. É de salientar que desta vez todos os alunos responderam à questão, tendo errado apenas um aluno. Assim, dos 18

alunos, 17 identificaram corretamente a frase A. como sendo a mais poética, justificando a sua escolha da seguinte forma:

- *A frase A. tem mais expressão, sentimento, por isso é mais poética.* – V. e Maf.

- *Porque tem formas que não se consegue explicar, nem expressar.* – H.

- *A frase A., porque usa palavras sentimentais.* – M.

- *É a A., porque justifica o que é o amor e dá paixão à frase.* – Mar.

- *A frase A. está a dizer mesmo que estejas num lugar desconhecido, seja lá onde for, não debes desistir do amor, e porque tem uma linguagem poética.* – J.M.

Os dois últimos exemplos, para além de apresentarem uma justificação de o porquê da frase A. ser a possuidora de uma linguagem mais poética, apresentam também a interpretação e visão dos alunos face ao significado da mesma.

Após as crianças identificarem qual a frase possuidora de uma linguagem poética, na questão seguinte foi-lhes pedido a tarefa inversa, ou seja, escreverem duas frases sinónimas entre si, em que uma delas apresenta uma linguagem mais próxima do texto poético. À semelhança do que aconteceu na questão anterior, também desta vez mais alunos responderam à questão, com a exceção de 2 alunos. As respostas a esta questão apresentam uma qualidade substancial relativamente às da primeira entrevista; vejamos alguns exemplos, em que a frase A. não revela um cuidado especial, e a frase B. evidencia um cuidado maior na seleção das palavras, de modo a que a linguagem se aproxime o mais possível da linguagem poética:

A: *O meu filho perdeu-se no mar.*

B: *O meu belo filho perdeu-se nas veias e no sangue ondulado do mar.* – M.

A: *Gosto muito de cães, porque são amigos.*

B: *Os cães são ternurentos, carinhosos, muito amorosos, são os melhores amigos.*
– Mar.

A: *Gosto de ti, gosto do mar, gosto do sabor do teu coração.*

B: *Gosto de ti como da maré cintilante.* – E.

A: *Eu gosto de amoras.*

B: *As amoras são um fruto delicioso, o seu sabor leva-me ao paraíso.* – Maf.

As questões que se seguem integram o segundo momento da entrevista, e propõe-se a avaliar a relação das crianças com a escrita e os progressos efetuados neste domínio, ao longo do projeto.

Assim, nesta fase quisemos saber se a relação dos alunos com a escrita tinha sofrido alterações. Neste sentido, ao pedirmos aos alunos que definissem aquilo que para eles é escrever, obtivemos as seguintes respostas: “é pôr no papel aquilo que nós sentimos que temos de dar expressividade” (H.), “é a forma de fazer textos e poemas para ler” (R.), “é fixe e divertido, em casa da minha madrinha adoro passar poesia para os meus cadernos” (S.), “escrever é bom, especialmente poesia, aprender a escrever isto é bom” (J.B.), e “é entrar no mundo da fantasia, onde tudo é alegria e dar largas à imaginação, é muito fixe” (Maf.). Ao contrário do que aconteceu na fase de arranque do projeto, os alunos falaram da escrita associando-a à poesia, revelando que efetivamente o uso da poesia como forma de desenvolver a escrita foi benéfico e produtivo, fazendo renascer o gosto pela escrita.

Os alunos, quando questionados sobre o necessário à escrita de um bom texto, repetiram muitos dos requisitos enunciados na entrevista inicial como, por exemplo, a imaginação e a criatividade, todavia acrescentaram novos requisitos como sendo a necessidade de efetuar uma “introdução, desenvolvimento e conclusão”, atribuir um “título, um problema, desenvolver o problema e depois dar um final”. Esta evolução é o reflexo do trabalho realizado ao longo do projeto, pois paralelamente à poesia trabalhamos a estrutura da narrativa de um modo criativo, com recurso ao jogo “palavra puxa palavra”. Através deste jogo, as crianças compreenderam que a escrita de textos obedece a regras, e que não nos podemos limitar a aglomerar e agrupar frases, pois deve existir sentido e coesão entre elas. Assim, escrever é “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto)” (Reis et al., 2009, p.16).

Tal como aconteceu na entrevista inicial, também nesta fase pedimos aos alunos que construíssem um texto, incorporando determinadas palavras previamente definidas. É importante salientar que as palavras não foram alteradas em relação à entrevista inicial, por uma questão de avaliar a criatividade dos alunos e a forma como se comportavam perante um exercício já realizado.

Os textos produzidos pelos alunos transpiram imaginação, fantasia e criatividade, pois ao contrário do que aconteceu anteriormente, os alunos introduziram novos elementos, espaços e personagens como, por exemplo, fadas, ratos e dragões. A estrutura do texto também sofreu alterações, uma vez que na sua maioria os alunos

foram capazes de definir os diferentes momentos da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão). Curiosamente, a dimensão dos textos também sofreu alterações, pois os alunos criaram narrativas mais extensas e complexas, complementando-as com uma ilustração final.

CAPÍTULO IV

COMENTÁRIOS FINAIS E DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

Síntese da interpretação dos resultados

Com base na análise dos dados apresentados anteriormente, de seguida procederemos à sua interpretação, a fim de obtermos uma melhor compreensão dos mesmos.

Ao analisarmos as respostas à entrevista inicial e comparando com os resultados da entrevista final, facilmente concluímos que existiram alterações e evoluções significativas quer ao nível da poesia, quer ao nível da escrita.

1. **Identificação do texto poético** – Se, anteriormente, as crianças tinham ideias muito gerais sobre a poesia, no final já eram capazes de identificar corretamente o texto poético, apresentando conceitos corretos relacionados com a temática para justificar a escolha.
2. **Características da poesia** - A identificação das características do texto poético foi um dos outros aspetos em que se encontrou uma importante alteração. Os alunos, além de reconhecerem novas características à poesia e empregarem corretamente novos conceitos e vocábulos relacionados com a poesia, evidenciaram novos conhecimentos, tais como: recursos expressivos, expressividade/sentimento e a possibilidade da construção de um poema com rima ou em branco.
3. **A leitura de poesia** - O gosto pela leitura da poesia por parte dos alunos foi uma das alterações mais expressivas. Se na fase inicial havia 2 alunos que disseram não gostar de ler este género literário, 1 respondeu mais ou menos e os restantes gostavam de ler poesia mas não tinham por hábito fazê-lo, na fase final do projeto a pesquisa voluntária sobre poemas e curiosidades sobre este género literário era comum entre os alunos, assim como era visível a relação emocional, designando a poesia como algo prazeroso.
O conhecimento e identificação dos escritores/poetas foram ampliados, com particular destaque para o João Manuel Ribeiro, poeta mais explorado ao longo do projeto.
4. **Linguagem poética** - No que diz respeito ao reconhecimento e uso da linguagem poética foram verificados resultados bastante positivos. Perante duas frases sinónimas foi pedido que as crianças identificassem qual a que possuía uma linguagem estética mais apelativa. No início, devido à pouca familiarização

com a linguagem poética, muitos dos alunos responderam incorretamente ou deixando a resposta em branco. Já no final, devido a exposição constante sobre o mundo poético e as suas características, os resultados foram bastante significativos. Além de reconhecerem a linguagem poética, conseguiram também utilizá-la como forma de apresentar a sua visão pessoal do Mundo, conferindo-lhe toda a sua emotividade e sentimento.

5. **Domínio da escrita** - No que concerne à escrita, os alunos estabeleceram com esta uma ligação que vai para além da sua função académica. Exemplo dessa ligação é a afirmação de um dos alunos que no início do projeto dizia que escrever era “mau, não gosto”, já no final afirmava que a escrita se tratava de um ato prazeroso: “escrever é bom, especialmente poesia, aprender a escrever isto é bom”.

Pessoalmente, a nível de resultados, a maior alteração que verifiquei foi o despertar de interesse por parte dos alunos em investigar e procurar saber mais sobre este género literário, como ilustra o seguinte relato:

“fiquei muito surpresa ao ver dois alunos na posse de dois livros de poesia usados no desenvolvimento do projeto, sendo eles “Rondel de rimas para meninos e meninas” e “Poemas para brincar”, ambos da autoria de João Manuel Ribeiro. Assim que vi os livros perguntei às crianças o que motivou a compra daqueles livros específicos, ao que me responderam que foi um presente de aniversário oferecido pela Mariana. Então, dirigi-me à Mariana e fiz-lhe a mesma pergunta, a aluna disse-me que comprou os livros pois gosta muito de livros, e como gostou daqueles em particular decidiu oferecê-los aos amigos. A aluna continuou a apresentar os motivos que a levaram a comprar aqueles livros em especial, até que disse: “Eu fui com o meu pai à *fnac* e de repente vi uma placa que dizia poesia, fui a correr e tinha lá este livro. Eu pedi muito ao meu pai e ele deu-mo”. O livro a que a aluna se referia intitulava-se “Poetas de hoje e de ontem” e encontrava-se em cima da sua secretária. O relato da aluna atesta o gosto que esta desenvolveu pela poesia” (Excerto do portefólio reflexivo da estagiária).

Em simultâneo, também se verificou um maior interesse por parte dos alunos em escreverem textos por iniciativa própria, em particular poemas. De um modo geral, as crianças despertaram para a escrita, incutindo nos seus textos um pouco de si, das suas fantasias e dos seus sonhos, o que tornou os textos mais ricos do ponto de vista criativo.

Relevância do projeto na aprendizagem dos alunos

Sabendo que a escola é o local privilegiado e reservado à iniciação de práticas de leitura e escrita, e que estas mesmas práticas desempenham um papel importante na formação pessoal e académica dos alunos uma vez que possibilitam o acesso ao conhecimento e à cultura, enquanto profissionais, não poderíamos ficar indiferentes a esta realidade.

Embora o gosto pela leitura não seja passível de ser “ensinado”, é algo que no dia-a-dia pode ser desenvolvido e fomentado. Segundo Souza (2006), “a poesia é o único género capaz de despertar leitores em qualquer fase ou faixa etária, pois o vínculo da criança com o texto poético inicia-se precocemente, na tenra infância” (Souza, 2006,p.50). De facto, como já tivemos oportunidade de ver anteriormente, desde muito cedo as crianças deparam-se com elementos poéticos nas cantigas infantis, nas lengalengas, apropriando-se inconscientemente de características como o ritmo, a sonoridade, a musicalidade e a rima.

Assim se justificou a escolha da poesia e a criação de momentos de contacto frequente com obras de qualidade, enriquecedoras do ponto de vista cultural e imaginativo, tendo em vista a promoção de hábitos de leitura.

O contacto com o livro estético, o livro de poesia, possibilitou aos alunos o alargamento da sua visão do mundo e, em simultâneo, a oportunidade de vivenciar emoções, histórias, à medida que iam desenvolvendo a sua capacidade criativa e imaginativa. Nesse sentido, o trabalho sustentado na poesia revelou benefícios ao nível da leitura, despertando nos alunos o interesse e a vontade de contactarem com obras poéticas por iniciativa própria; e ao nível da escrita, o uso da linguagem poética libertou os alunos dos constrangimentos impostos por outros tipos textuais, pois, através da poesia, os alunos puderam brincar com as palavras, experienciando a “magia” das mesmas.

Tratando-se a poesia de um género literário dotado de uma riqueza imensa, devido às suas especificidades linguísticas e ao seu valor estético, o contacto com textos poéticos provoca e alimenta a criatividade. Esta máxima orientou todo o nosso trabalho pedagógico, na medida em que utilizamos o texto poético como um instrumento para o desenvolvimento da escrita criativa dos alunos.

Ao longo do projeto foram várias as atividades realizadas em torno da escrita sustentadas na poesia, utilizamos jogos poéticos, de modo “a criar condições para a descoberta da plasticidade das palavras, experimentando novos sentidos e personalizando ideias e contextos” (Franco, 2012,p.105). Esta abordagem à escrita revelou-se mais produtiva do que a abordagem tradicional, em que é expectável que as crianças realizem composições textuais mediante um tema já gasto como o outono, as férias, entre outros.

A abordagem tradicional da escrita valoriza a automatização de estruturas e de vocabulário, fazendo com que os alunos não estabeleçam uma relação significativa da sua afetividade com o tema a tratar. Como afirma Franco (2012), deste modo,

“a criança não exercita, de modo eficaz, nem o seu raciocínio, nem a sua capacidade comunicativa: vasculha a memória e despeja o que encontra, por escrito e sem grandes preocupações com a linguagem, o que não passa de um mero exercício orto-caligráfico, que (...) não pode continuar a confundir-se com o desenvolvimento da capacidade de expressar o que se sente e pensa” (Franco, 2012, p.106).

É evidente que os alunos têm que saber construir um texto do ponto de vista estrutural e organizacional, mas para que tal aconteça é necessário motivá-los para a escrita. A escrita, em termos pessoais e criativos, é o melhor caminho para o desenvolvimento da expressão escrita, uma vez que torna a atividade significativa para quem escreve.

Ao iniciarmos um projeto centrado na poesia e na escrita tivemos receio de privilegiar apenas uma área de conteúdo, a Língua Portuguesa. Contudo, à medida que o projeto foi sendo desenvolvido fomos nos apercebendo do potencial do mesmo e da possibilidade de trabalhar outras áreas de conteúdo de uma forma interdisciplinar. Com efeito, o presente projeto possibilitou a dinamização de atividades no âmbito da expressão musical e da expressão plástica, sendo que as restantes áreas de conteúdo foram trabalhadas de forma implícita.

Em torno do tema central do projeto, a poesia, foram dinamizadas atividades integradoras que possibilitaram a aquisição de novos conhecimentos de uma forma significativa. Desta forma, na planificação das atividades foram tidos em conta os

conhecimentos prévios de cada criança, as suas experiências e interesses, de modo a garantir que as aprendizagens realizadas tivessem significado para os alunos.

Durante o desenvolvimento do projeto o interesse dos alunos pelo mesmo foi crescendo, semana após semana as crianças estavam expectantes face ao trabalho a realizar.

Considerando que as grandes intenções do projeto estavam relacionadas com o desenvolvimento da expressão escrita, em termos pessoais e criativos, e com a familiarização e o contato com o texto poético, entendemos que ambos os objetivos foram atingidos com sucesso.

No domínio da linguagem foram criadas inúmeras situações para que as crianças desenvolvessem a sua linguagem oral e escrita. Nesse sentido, foi criado um clima de comunicação rico, propício à partilha e à aquisição de novos vocábulos. De uma forma contextualizada e significativa, as crianças adquiriram vocábulos específicos do texto poético.

Em relação à expressão escrita consideramos que de um modo geral houve evoluções significativas ao nível da organização da informação e construção de textos, enquanto unidades de sentido. A atitude das crianças face à escrita também sofreu alterações; atualmente os alunos estão mais sensibilizados para a escrita, encarando a escrita como uma atividade prazerosa.

O facto de o desenvolvimento do presente projeto ser orientado pela metodologia de investigação-ação, contribuiu para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos, na medida em que possibilitou a implementação de um trabalho sustentado na reflexão e colaboração, favorecendo momentos de partilha de ideias e experiências.

Em suma, consideramos que o projeto teve implicações nas aprendizagens da turma, levando à construção de novos conhecimentos, à expansão das capacidades de escrita e leitura, despertando o interesse das crianças pelo texto poético.

Balanço final da formação

Estando o 1.º ciclo do ensino básico organizado em monodocência, a responsabilidade integral na educação e formação das crianças recai sob o professor. Contudo, este deve encarar as crianças como parceiras no processo de construção do

conhecimento, precisando também de trabalhar em colaboração com a comunidade educativa, em particular com os pais.

O professor, na sua ação pedagógica, tem responsabilidades a nível moral, social, pedagógico e curricular, ou seja, é responsável pelo desenvolvimento global dos alunos, o que deve acontecer de forma harmoniosa. Neste sentido, o professor é visto como um modelo pelas crianças, pelo que deve pensar muito bem todas as suas ações, uma vez que estas se refletem nos alunos.

A monodocência é um dos aspetos fascinantes no 1.º ciclo do ensino básico, não por ser o professor o grande responsável pelo desenvolvimento dos alunos, mas sim pela relação que este estabelece com os alunos. A relação e a interação que se estabelece entre aluno-professor conduz a um maior conhecimento da criança e a um acompanhamento minucioso da mesma.

Na prática pedagógica sempre encaramos as crianças como sujeitos ativos, capazes e portadores de conhecimentos. Assim, nunca em momento algum nos limitamos a transmitir e debitar conhecimentos, pois a nossa principal preocupação era a dinamização de atividades integradoras que propiciassem a partilha de experiências e conhecimentos. Deste modo, todas as aprendizagens apresentavam significado para a turma, sendo feitas de forma contextualizada e numa perspetiva de co-construção do conhecimento.

A elaboração e a planificação das atividades foi um enorme desafio, pois a professora cooperante desenvolve junto do grupo um trabalho fenomenal, inovador e bastante diversificado. Como tal, sentimos necessidade de idealizar atividades estimulantes, criativas e desafiadoras, de modo a motivar as crianças para a aprendizagem. Na nossa perspetiva este desafio foi superado, na medida em que conseguimos proporcionar situações de aprendizagens dinâmicas, englobando as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares.

Associado à criação e planificação das atividades, a grande dificuldade sentida estava relacionada com adequar o grau de dificuldade e exigência das atividades ao desenvolvimento de todos os elementos do grupo. Uma vez que num universo de dezanove alunos, existem ritmos e necessidades diferentes, gerir esses ritmos e necessidades foi desafiante. Contudo, esforçamo-nos ao máximo por apoiar todas as crianças de igual forma. O facto de no grupo estar incluído um aluno com NEE acentuou essa dificuldade, não por o aluno ser diferente, mas sim por possuir necessidades específicas. À medida que o estágio se foi desenvolvendo, fomos

encontrando as estratégias mais adequadas para dar resposta às dificuldades, interesses e necessidades do aluno com NEE, sendo que por vezes breves alterações à apresentação dos conteúdos eram suficientes. Deste modo, potenciávamos a inclusão do aluno, proporcionando uma igualdade de oportunidades, visto este estar a desenvolver o mesmo tipo de trabalho que os restantes colegas.

Nesta fase de formação, após a realização de estágio em contexto de educação formal e não formal, consideramos relevante partilhar um pouco dessa experiência, estabelecendo comparações entre contextos.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, como tal, cabe ao educador criar as condições necessárias para o pleno desenvolvimento da criança (Ministério da Educação, 2009, p.17). Esta máxima orientou todo o percurso de estágio na educação pré-escolar.

Assim, dada a minha experiência, senti que o educador possui mais autonomia em termos pedagógicos por oposição ao professor. Ao proferir tal afirmação, faço-o com base na minha experiência pessoal, uma vez que na educação pré-escolar não existe um currículo, o educador não se sente pressionado e obrigado a realizar determinado trabalho. No entanto, é da responsabilidade do educador o desenvolvimento holístico das crianças, que numa fase inicial deverão desenvolver competências nas diferentes áreas de conteúdo. Em relação ao professor em termos pedagógicos, este é o único responsável pela sua ação, no entanto, a sua liberdade é limitada pelos currículo e pelos órgãos de gestão e administração da escola.

Concluído todo o trabalho de investigação e implementado o projeto de intervenção pedagógica centrado na poesia, consideramos que realizar um trabalho semelhante na educação pré-escolar seria uma mais-valia para a educação das crianças. Como é óbvio, o trabalho centrar-se-ia apenas no valor da poesia, excluindo as práticas de escrita, pois essas são destinadas à escola do 1º ciclo; de qualquer forma, a própria construção de poesia por crianças do pré-escolar é já uma possibilidade, ainda que a escrita dessa construção seja uma ação a desempenhar pelo educador. Um trabalho desta natureza teria resultados múltiplos, entre outros, ao nível da consciência fonológica, onde atividades como a análise e manipulação de segmentos sonoros, como as sílabas e os fonemas teriam relevância pedagógica; ao nível da promoção do livro, pois é “através

dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Ministério da Educação, 2009, p.70);

Em síntese, a prática pedagógica constituiu um enorme desafio, tendo sido o culminar de um percurso académico extremamente enriquecedor. Durante o estágio foram muitos os sentimentos experienciados, desde sentimentos de incapacidade à satisfação plena. No entanto, apesar da exigência e trabalho que o estágio acarretou, esta foi uma experiência pessoal e profissional muito gratificante e enriquecedora, rica em aprendizagens e experiências significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

Barbeiro, L. F & Pereira, L.A. (2007). *Ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Barbeiro, L. F. (1999). *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barbeiro, L.F. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In Sequeira, F., Carvalho, J.A.B. & Gomes, A. (Org.) *Ensinar a escrever – teoria e prática: actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Buescu, H.C. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, pp.36-38.

Cabral, M. M. (2002). *Como abordar... o texto poético*. Porto: Areal Editores.

Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Poto Editora.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Cosem, M. (Org.) (1980). *O poder da poesia*. Coimbra: Livraria Almedina.

Cruz, G. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, pp.36-38.

Esteves, L., M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. (n/d). A investigação-acção como metodologia. Disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf.

Formosinho, J. (Coord.) (1994). *Modelos de organização pedagógica da escola básica*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.

Gil, J. & Cristóvam – Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.

Guedes, T. (1999). *Ensinar a poesia*. Lisboa: Edições ASA.

Jean, G. (1989). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2009). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (4ª Edição). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação - DGIDC.

Ministério da Educação (s.d). *Orientações para actividades de leitura: programa - está na hora da leitura 1.º ciclo*.

Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade: uma abordagem cognitiva*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Moreira, M. A. (2004). *Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Braga: CIED.

Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Mafra: Termas e Debates.

Palha, M. (1999). Todos diferentes – todos iguais: DAMP (Perturbação na atenção, no controlo motor e na percepção). *PAIS & Filhos*, 96, 76-77.

Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar leitores das teorias às práticas*. Porto: LIDEL.

Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ribeiro, J.M. (2009). *A poesia no primeiro ciclo do ensino básico: das orientações curriculares às decisões docentes*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra. Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Silva, R. S. (s.d.). *O texto poético: sugestões de abordagem na sala de aula*. Texto policopiado.

Soares, M.C.E. (1996). *Imaginar, criar e escrever – análise da produção escrita criativa de crianças do ensino primário*. Tese de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, universidade do Minho, Braga.

Souza, R. J. (2006). A poesia no contexto escolar – sons e rimas formando leitores. In Azevedo, F. (Coord.) *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Porto: Lidel.

ANEXOS

Anexo I – Guião da entrevista

Projeto – “Criatividade poética”

Nome: _____ Data: _____

Lê com atenção o presente questionário e responde a todas as perguntas. Este questionário serve para diagnosticar os teus conhecimentos, por isso sê o mais verdadeiro possível ao elaborares as tuas respostas.

Parte I

1. Lê com atenção os seguintes textos.

Texto A

A Pequena Lebre Castanha, que se ia deitar, agarrou-se bem agarrada às orelhas muito compridas da Grande Lebre Castanha.

Quis ter a certeza de que a Grande Lebre Castanha estava a ouvir.

- Adivinha quanto eu gosto de ti – disse ela (...)

Adivinha quanto gosto de ti, Sam McBratney, 2004

Texto B

Nada de Nadinha
sentado ao sol causa espanto:
puro branco em branco
banco de três pê, um pouco manco.

“Nada de Nadinha II”, Violeta Figueiredo
in *Versos de não sei quê*, 2011

1.1. Qual deles é um texto poético? Porquê?

1.2. Quais as características do texto poético?

2. Gostas de ler poesia no teu dia-a-dia? Porquê?

3. Conheces algum escritor(a) de poesia? Se sim dá um exemplo.

4. Repara nas seguintes frases.

A - *“Se chegaste ao Lugar Desconhecido, seja lá ele onde for, estás perdido e não estás perdido. Encontrou-te o Amor.”*

B - *“O Amor é um sentimento desconhecido para muitas pessoas, mas não há que ter medo.”*

4.1. Qual das frases anteriores evidencia uma linguagem mais poética? Justifica.

4.2. Agora escreve duas frases que representem uma mesma situação. Numa das frases terás que usar uma linguagem mais poética.

5. Gostavas de saber mais sobre poesia? Se sim apresenta um exemplo do que gostavas de descobrir.

Parte II

1. Completa a frase:

Para mim escrever é

2. Na tua opinião o que é necessário para escrever um bom texto?

3. Dá largas à tua imaginação e escreve um texto em que incluas as seguintes palavras e personagens: *sonhar, voar, Rita, Pedro, esquilo, acreditar*.

Anexo II – Ficha de trabalho utilizada no trabalho em torno da flexão verbal

Nome: _____ Data: _____

Língua Portuguesa – flexão verbal

- 1. Lê com atenção o poema que se segue.**

Lanche

E o lince lanchou
mas tanto o dente afiou
que logo, logo inchou
e maldisposto ficou.
E como ele o caracol
à rasca com diabólicas caracólicas
que também ele se anafou
armado em caracol de corrida!
Quem se riu foi a formiga
que a tudo assistiu
enchendo de rir a barriga.

Pedro Teixeira Neves

- 2. Sublinha todos os verbos existentes no poema.**
- 3. Agora que já sublinhaste todos os verbos existentes no poema, indica qual o tempo verbal em que se encontram.**

4. Reescreve o poema nos tempos verbais indicados:

Futuro do Indicativo

Presente do Indicativo

Anexo III – Eco do projeto na imprensa local, nomeadamente do *Diário do Minho* e no *Correio do Minho*

Turma do 3.º ano publicou livro de poemas

Alunos da EB1 de Nogueira sensibilizados para a escrita criativa

Promover o contacto com o texto poético, o desenvolvimento da escrita criativa e proporcionar momentos de verdadeira fruição. Estes foram os principais objetivos do projeto "A poesia como instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita criativa", levado a cabo pela turma 5 do 3.º ano da Escola EB1 de Nogueira, sob a orientação da professora titular da turma, Ana Maria Lopes, e da professora estagiária Marlene Alexandre.

O projeto culminou com a edição do livro "Poetas de palmo e meio escrevendo poesia para grandes leitores", apresentado sexta-feira à noite durante um sarau cultural, realizado no estabelecimento de ensino.

Os textos, criados e ilustrados pelos alunos, abordam temas como o país da



Turma publicou o livro "Poetas de palmo e meio escrevendo poesia para grandes leitores"

fantasia, animais, acrósticos e família. De acordo com a professora Ana Maria Lopes, a caminhada começou no 1.º ano, altura em que os alunos aprenderam a ler e em que lhes foi incutido o «bichinho da leitura». No 2.º ano foi criada uma mini-biblioteca de turma na sala de aula e

este ano surgiu o desafio de elaborar um livro.

Marlene Alexandre explicou que, no âmbito deste projeto, se procurou desenvolver a expressão escrita e a criatividade. «Escolhemos a poesia, porque é muito rica e para fugir um pouco ao texto narrativo», que é mais comum.

No sarau cultural da passada sexta-feira, a turma 5 do 3.º ano declamou vários poemas do livro e apresentou momentos musicais e de dança, desenvolvidos com a colaboração das professoras das Atividades Extracurriculares.

Na ocasião foi também dado a conhecer o proje-

to de investigação-ação "Aprender o património cultural com diversão: potencialidades do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula", desenvolvido pela professora estagiária Ana Araújo.

Neste contexto, os alunos desenvolveram traba-

lhos sobre a Sé de Braga, o Arco da Porta Nova, o Palácio do Raio, o Sameiro e o Bom Jesus, que culminaram com a elaboração do álbum "Vem descobrir os monumentos no nosso álbum" e com a elaboração do jogo "Braguinha em ação", com perguntas alusivas aos vários monumentos.

Teresa Sarmento, professora da Universidade do Minho e orientadora dos projetos desenvolvidos pelas estagiárias, incentivou à continuidade da parceria entre a família, a escola e os docentes, um aspeto também salientado pela coordenadora da EB 1 de Nogueira, Isabel Pimenta, e por Emília Barbosa, da direção do Agrupamento de Escolas de Nogueira.

«O embrenhar na leitura vai ajudá-los a crescer e a ser grandes leitores e homens na sociedade», afirmou Isabel Pimenta. Emília Barbosa disse esperar que o livro agora apresentado «seja o primeiro passo para novas aventuras, projetos e livros. Que este ambiente de comunidade educativa seja vivido todos os dias», sustentou.

Notícia publicada pelo Diário do Minho, a 14 de abril de 2013.

ALUNOS DA EB1 DE NOGUEIRA SENSIBILIZADOS PARA A ESCRITA CRIATIVA

'Poetas de palmo e meio' lançaram livro

> redacção

Promover o contacto com o texto poético e o desenvolvimento da escrita criativa foram os principais objectivos do projecto 'A poesia como instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita criativa', dinamizado pela turma 5 do 3.º ano da Escola EB1 de Nogueira, sob a orientação da professora titular da turma, Ana Maria Lopes, e da professora estagiária Marlene Alexandre.

O projecto culminou com a edição do livro 'Poetas de palmo e meio' escrevendo poesia para grandes leitores', apresentado sexta-feira à noite durante um sarau cultural, realizado no estabelecimento de ensino.

Os textos, criados e ilustrados pelos alunos, abordam temas como o país da fantasia, animais, acrósticos e família. De acordo com a professora Ana Maria Lopes, a caminhada começou no 1.º ano, altura em que os alunos



D.R.

A turma 5 do 3.º ano da EB 1 de Nogueira apresentou livro de poemas em sarau cultural

aprenderam a ler e em que lhes foi inculcido o "bichinho da leitura". No 2.º ano foi criada uma mini-biblioteca de turma na sala de aula e este ano surgiu o desafio de elaborar um livro.

Já Marlene Alexandre explicou que, no âmbito deste projecto, se procurou desenvolver a expressão escrita e a criatividade. "Escolhemos a poesia, porque é

muito rica e para fugir um pouco ao texto narrativo", que é mais comum.

No sarau cultural, a turma 5 do 3.º ano declamou vários poemas do livro e apresentou momentos musicais e de dança, desenvolvidos com a colaboração das professoras das actividades extracurriculares.

Na ocasião foi também dado a

conhecer o projecto de investigação-acção 'Aprender o património cultural com diversão: potencialidades do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula', desenvolvido pela professora estagiária Ana Araújo. Neste contexto, os alunos desenvolveram trabalhos sobre a Sé de Braga, o Arco da Porta Nova, o Palácio

do Raio, o Sameiro e o Bom Jesus, que culminaram com a elaboração do álbum 'Vem descobrir os monumentos no nosso álbum' e com a elaboração do jogo 'Braguinha em acção', com perguntas alusivas a monumentos. Teresa Sarmento, da Universidade do Minho e orientadora dos projectos desenvolvidos pelas estagiárias, incentivou à continuidade da parceria entre a família, a escola e os docentes, um aspecto também salientado pela coordenadora da EB 1 de Nogueira, Isabel Pimenta, e por Emília Barbosa, da direcção do Agrupamento de Nogueira. "O embrenhar na leitura vai ajudá-los a crescer e a serem grandes leitores e homens na sociedade", afirmou Isabel Pimenta. Emília Barbosa disse esperar que o livro agora apresentado "seja o primeiro passo para novas aventuras, projectos e livros. Que este ambiente de comunidade educativa seja vivido todos os dias", sustentou.

Notícia publicada pelo Correio do Minho, a 17 de abril de 2013.